

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Jitka Kubíková

**Motivační funkce školního hodnocení**

**Motivational function of educational evaluation**

**Praha 2012**

**Vedoucí práce:** Prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc.

**Poděkování:**

Děkuji Prof. PhDr. Zdeňku Kolářovi, DrSc. za odborné vedení a cenné rady, které mi při psaní této práce poskytoval.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím literatury uvedené v seznamu.

V Praze 14. 12. 2012

Podpis: .....

## **Abstrakt**

Práce se zabývá školním hodnocením z hlediska jeho specifík a funkcí se zaměřením na motivační působení. Poznatky týkající se hodnocení jsou napřed uvedeny v samostatné kapitole, v níž jsou ukázány pozitivní a negativní stránky forem hodnocení v praxi. Část pojednávající samostatně motivaci zahrnuje výklad potřeb ve vztahu ke školním činnostem a krátké vysvětlení kauzální atribuce. Bližší pozornost je věnovaná výkonové motivaci, zvl. charakteristikám výkonových potřeb v souvislosti s reakcemi žáků na psychickou zátěž v úkolových situacích. Stručně jsou zmíněny některé novější teorie motivace a jejich aplikace ve škole, které poukazují na možnosti modifikování vnější motivace směrem k autonomii. Více jsou rozpracovány způsoby a aspekty hodnocení, které podporují motivaci a poskytují žákům vzory pro sebehodnocení. Kvalitativní výzkum je zaměřen na procesy hodnocení směřující k pozitivní motivaci. Závěrečné teze shrnují několik doporučení pro sebereflexi učitele v roli hodnotitele.

## **Klíčová slova**

Školní hodnocení, motivace, výkonová motivace, sebehodnocení.

## **Abstract**

This thesis is focusing on school evaluation from the point of view of its specifics and functionality in regard to its motivation purpose. The findings regarding evaluation are shown in an independent chapter showing the positive and negative aspects of forms of assessment in practical application. Following chapter dealing with motivation describes needs in relation to school activities as well as brief explanation of causal attribution. More attention is paid to the achievement motivation, especially to characteristics of needs for achievement in relation to pupils' responses to mental stress in task situations. There are briefly mentioned some of the newer motivational theories and their application in school showing the possible modification of outer motivation to autonomy. Widely processed are methods and aspects of evaluation that support motivation and provide pupils with examples for self-assessment. Qualitative research is focused on assessment processes leading to positive motivation. Concluding proposition summarizes several recommendations for teacher in the role of evaluator.

## **Keywords**

School evaluation, motivation, achievement motivation, self-appraisal.

# Obsah

## Úvod

<b>1. Školní hodnocení</b>	9
1.1 Funkce a fáze školního hodnocení a jejich vztah k motivaci	10
1.2 Klasifikace – klady a zápory známek a slovního hodnocení	17
1.3 Chyby v hodnocení	18
<b>2. Motivace</b>	23
2.1 Obecně k pojmu motivace	23
2.2 Motivace a potřeby	23
2.3 Školní motivace	25
2.4 Výkonová motivace	27
2.4.1 Výkonové potřeby	28
2.5 Motivace vnější a vnitřní	33
2.6 Kauzální atribuce	35
<b>3. Způsoby a aspekty hodnocení, které podporují motivaci</b>	38
3.1 Práce s chybou, zpětná vazba	38
3.2 Dynamické hodnocení	41
3.3 Sebehodnocení žáka	43
<b>Empirická část</b>	48
<b>Závěr – shrnutí</b>	61
<b>Poznámky</b>	63
<b>Seznam použité literatury</b>	64

## Úvod

Zvolené téma – motivace ve spojení s hodnocením mě stále oslovuje – tím více, čím déle působím v praxi jako učitelka na základním a středním stupni uměleckých škol. Potřeba motivace v procesu školního učení je zcela nezpochybnitelná; řadí se ke klíčovým faktorům, které mají přímý dopad na efektivitu výuky. Hodnocení má zpravidla výkonový charakter, to znamená, že představuje určitou psychickou zátěž. Motivace je často rozhodujícím faktorem v situacích hodnocení.

Téma zahrnuje značně širokou poznatkovou oblast minimálně dvou vědních oborů – pedagogiky a psychologie /psychodidaktika/. O školním hodnocení a stejně tak o motivaci bylo již hodně napsáno, existuje velké množství informačních zdrojů. Prostudovanou literaturu bylo nutné utřídit a částečně redukovat, aby vybrané materiály sloužily k naplnění daného tématu. Jedním ze základních titulů, v němž je podán informační přehled z oblasti motivace, je kniha autorů Hrabal, V. – Pavelková, I. – Man, F. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Patří mezi publikace, ke kterým se opakovaně vracím a stále doceňuji její obsah. Poznatky týkající se některých novějších teorií motivace jsem čerpala v časopisech PEDAGOGIKA, zejména z přehledové studie autorů F. Rheinberga, F. Mana a J. Mareše *Ovlivňování učební motivace* a z odborné stati L. Prokešové, J. Mareše a F. Mana *Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti*.

Publikací s tematikou školního hodnocení je k dispozici celá řada, jako stěžejní pro tuto práci mohu označit dva tituly – Kolář, Z. – Šikulová, R. *Hodnocení žáků* a Košťálová, H. a kol. *Školní hodnocení žáků a studentů se změřením na slovní hodnocení*. Další rozšíření poznatků jsem našla v knize autorů P. Doulíka a J. Škody *Efektivní metody vyučování* a v jejich *Cvičebnici didaktiky* umístěné na webových stránkách PF UJEP. Ještě chci zmínit pro mě významnou publikaci Z. Heluse *Vyznat se v dětech*, která srozumitelně vysvětluje důležité momenty ve výchovných procesech a nabádá k citlivému přístupu k dětem při výchově a vzdělávání.

Práce sestává ze tří hlavních kapitol. V první se věnuji některým specifickým hodnocením, která se blíže vztahují k motivaci. Ve druhé kapitole se zabývám motivací - především v souvislosti s výkonem v situacích hodnocení. Těžištěm je třetí kapitola, v níž jsou

rozpracovány způsoby hodnocení, které podporují motivaci. Cílem této části je mj. poukázat na motivační účelnost provázání procesů hodnocení s učební fází a další aspekty s pozitivním účinkem na motivaci.

Ve výzkumné části je uveden dotazník, v němž žáci vyjádřili postoje k hodnocení z hlediska některých kladných (potřebnost, informativnost) a záporných rysů (nadměrná psychická zátěž). Následuje kvalitativní výzkum zaměřený na jevy, které dávají hodnocení určitou motivační hodnotu. Významnost je připisována především pozitivnímu působení na další učení. Byly využity techniky, které umožnily zkoumaným, aby si ve svém školním kolektivu vyzkoušeli způsobilost k posouzení výkonu.



## 1. Školní hodnocení

Hodnocení ve smyslu posouzení výsledného produktu je přirozenou součástí činností obecně, patří tedy i k bilanci výsledků vzdělávacích činností ve škole. Má své systémové opodstatnění jako jedna z fází vyučovacího procesu. Lze také konstatovat, že je „nejcitlivějším článkem“ systému, protože většinou zasahuje také emocionální sféru žáků a podílí se na celkovém vnímání a prožívání školního prostředí. Někdy je o školním hodnocení hovořeno jako o významném „nástroji“ v rukou učitelů, který může mít pozitivní vliv na učební motivaci žáků nebo naopak účinky značně demotivující a podílet se na vzniku a fixaci averzivních postojů žáků k učení, ke škole jako instituci, ale i k hodnotnému poznávání vůbec.

Hodnocení ve škole zaujímá stále význačnou pozici, je akceptováno jako důležitá součást vyučovacího procesu, a to navzdory tendencím zeslabit jeho význam nebo dokonce odstranit ze škol jako převážně kontraproduktivní faktor nepřiměřeně zatěžující žáky.

Právě pro nepříznivé dopady záporného hodnocení na psychiku žáků se objevily snahy odstranit hodnocení ze škol, anebo jej alespoň výrazně omezit. Četné námitky byly zejména proti klasifikaci známkovací stupnicí, která má na svědomí procenta výskytu školní úzkosti (Slavík, 1998, s. 123).

Působení školního hodnocení – ať už pozitivní nebo negativní – má vždy široký dosah na psychiku žáků a učitelů, na jejich vzájemnou interakci i na třídní (školní) klima. Vstupuje také do prostředí rodin.

Školní hodnocení má několik specifík: Jedním z nich je *permanentnost* – hodnotící prvky nebo aktivity jsou velmi rozmanité a prakticky prostupují téměř všechny výukové situace. Posouzení může být učitelem vyjádřeno verbálně, neverbálně, písemně se slovním komentářem nebo bez něj apod. Široký dosah hodnocení dokládají funkce, které budou stručně zmíněny níže.

Dalším rysem je *zařazenost v systému* – hodnocení vychází (resp. by mělo vycházet!) z tzv. vzdělávacích standardů, které jsou základem pro nastavení úrovně výukových cílů a také pro kritéria hodnocení. S informacemi zjištěnými při hodnocení je dále pracováno – mohou být využity při diagnostice, odvíjí se od nich plánování další výuky, rozhodování o způsobech

práce v určitém stádiu dosažené úrovně. Zatímco hodnocení samotných výsledků vypovídá o naplnění stanovených cílů (srovnáním s cílovou představou), vyhodnocování procesů učení, tj. průběžná zpětná vazba má vliv na povahu samotného vyučování. Získané údaje jsou ukazatelem efektivity vyučovacího procesu.

Dalším specifickým rysem školního hodnocení je široký rozptyl působnosti: Výrazně se podílí na utváření osobnostních stránek žáka – zasahuje oblast kognitivní i emoční, ale především motivační sféru, která ovlivňuje mj. aspirační úroveň v (daných) konkrétních předmětech. Je určující v prožitku úspěchu nebo neúspěchu žáka a stává se tak pozitivně stimulujícím (aktivizujícím) činitelem v učebních činnostech žáků nebo naopak utlumujícím – v horším případě až destabilizujícím faktorem, zdrojem konfliktů – jednak vnitřních, v psychice žáka nebo vnějších, sociálních – např. nedorozumění v podobě mylné kauzální atribuce (viz níže).

### **1.1 Funkce a fáze školního hodnocení ve vztahu k motivaci**

Školní hodnocení plní ve vyučování řadu funkcí. *Funkce školního hodnocení* vyjadřují významy, dosah a smysl (opodstatnění) hodnocení ve škole. Vymezené funkční oblasti hodnocení se navzájem prolínají a doplňují. Jejich naplňování v praxi nebo jak se projeví, závisí na druhu, typu a formě hodnocení a pochopitelně především na učiteli, do jaké míry dokáže vytěžit pozitiva hodnocení ve své praxi. Lze říci, že každá z níže uvedených funkcí má nějakou specifickou spojitost s motivačními účinky (procesy). Právě motivační funkce hodnocení je považována některými autory za nejvýznamnější.

V odborné literatuře se setkáme s různým vymezením funkcí školního hodnocení. Například autoři Kolář – Šikulová (2009, s. 45 a n.) uvádějí následující přehled:

#### **1. Informativní funkce**

Hodnocení jako informace o výsledku školního učení oslovuje okruh angažovaných osob. Především je adresováno žákovi, který se dozví, jak zvládal úkoly a jaké dosáhl výsledky. Vyhodnocení výsledku je určitým „rozcestníkem“ dalšího učení: Žák dostává v podobě kladného hodnocení schválení své školní práce a v podstatě je utvrzen ve správnosti dosavadního způsobu učení. Záporné hodnocení naopak znamená jistou míru zpochybnění

kvality jeho učebních činností. Při negativním hodnocení velmi záleží na způsobu sdělení, který učitel zvolí, aby posouzení bylo chápáno jako signál o potřebě něco změnit.

Informace o hodnocení má pochopitelně dosah v sociálním prostoru žáka. První v pořadí je třídní kolektiv, který bývá zpravidla přímým svědkem výkonů svých spolužáků v situacích hodnocení. Reakce vrstevníků na výkon nejsou žákovi lhostejné, zvláště náročné jsou okamžiky selhání při „zkoušení před tabulí“. Osazenstvo třídy projevuje svému spolužákovi solidaritu a tím mu poskytují oporu. V horším případě je „zkoušený“ vystaven posměchu nebo despektu. Žáci o výsledcích hodnocení spolu hovoří – možná častěji, než si představují učitelé. Vyjadřují své názory otevřeně nebo (pro učitele) skrytě. Zvláště kritické odezvy žákovského kolektivu jsou učiteli přijímány „různě“.

Zřejmě každý žák přistupuje k prověřování ve škole s myšlenkou, že o hodnocení výsledku bude informováno také jeho okolí, v němž se nacházejí osoby pro něj důležité, na jejichž mínění mu záleží a /má zájem/ (chce se) pozitivně prezentovat. Tento status mají nepochybně rodiče žáka. Rodičovská představa o prospěchu, vyjádřená někdy velmi kategoricky, přiměje pravděpodobně žáka k tomu, že se bude intenzivně připravovat do hodin v předmětu, který ho nebaví. Skutečným důvodem žákovy „píle“ může být pocit zodpovědnosti vůči rodičům, případně obava z projevů jejich nelibosti, pokud by dostal špatnou známku. Snaha vyhnout se nepříjemné situaci někdy funguje jako výrazná pobídka k přípravě do hodin i neoblíbených předmětů.

Prověřování výsledků učení má velmi cennou informativní hodnotu i pro učitele. Získává zpětnou vazbu o kvalitě svého pedagogického působení. Se zjištěnými informacemi učitel dále pracuje, analyzuje a koriguje své činnosti. Vyhodnocuje výsledky ve vztahu k cílové normě, aby zjistil efektivitu výuky.

Informace jako taková není izolovaným jevem, je zasazena do situačního rámce, z něhož vyplývá – mimo jiné – významnost dané informace pro člověka. Učitelé jsou si vědomi, že sdělení výsledků sumativního hodnocení nemívá pro žáka podřadný charakter. Konfrontace s negativní informací představuje do jisté míry náročnou životní situaci. Reakce na takovou zátěž je individuální, často těžko předvídatelná. Vnímání možných závažných důsledků hodnocení vede někdy učitele k tzv. „sklonu k mírnosti“, aby jeho nepřiměřeně příkrý posudek nepoškodil žáka (Doulík – Škoda, 2010, s. 23).

## 2. Regulativní funkce

Prostřednictvím hodnocení učitel reguluje učební činnosti žáků. Vyjadřuje buď souhlas s dosavadními postupy žáka při učení, nebo dává podnět k reorganizaci činností, přesměrování pozornosti, event. ke změně chování žáka. Pro naplnění této funkce nebude stačit jen klasifikace, která zpravidla završí určitou etapu učení a její výpovědní hodnota se týká výsledků výuky (o limitovanosti klasifikace pojednáno níže v kap. 1.3). Pro navození žádoucích změn učebních návyků nebo vytváření nových postupů musí učitel provádět průběžnou analýzu činností žáka, aby byl schopen poskytovat pokyny a doporučení pro další učení. (Kolář – Šikulová, 2009, s. 51). Z hlediska motivace jsou podrobnější rozbor žákovských výkonů zajímavé také v souvislosti s učebním stylem a možnostmi korekce, pokud je nevhodný. Zvláště v případě mladších žáků je obtížné prolomit tzv. „autoregulační deficit“. Rozumově zdůvodněné rozhodnutí změnit zaužívaný styl učení se dostává do rozporu s emocionální tendencí (tj. návykem jednat stejně). To se projeví nedostatkem vůle ke změně – emoce převažují nad kognitivní preferencí (Mareš, 1998, s. 144).

## 3. Výchovná funkce (nazývaná také formativní)

Hodnocení působí na soubor osobnostních kvalit, které mají souvislost s utvářením charakteru. Školní činnosti a jejich následné hodnocení zasahují konativní i emocionální stránku osobnosti, a tím se významně podílí na vzniku postojů. Z tohoto hlediska je značně diskutabilní (resp. přímo rozporuplné) využívání hodnocení jako kázeňského prostředku. Takové hodnocení tlumí učební motivaci, podporuje u žáků „pragmatický“ přístup k učebním aktivitám – pracují nikoli pro činnost samotnou, ale pro dobrou známku. Výchovná funkce spočívá na několika principech:

- Bezprostředního hodnocení – žák má obdržet okamžitou zpětnou vazbu o tom, zda jeho postup vede k cíli; příp. má být okamžitě usměrněn při chybném postupu nebo při nevhodném chování – trest se mívá účinkem, přichází-li příliš pozdě, zvláště v případě mladších žáků,
- Princip vytváření prožitku úspěchu – radosti z dosaženého výsledku. Kladné hodnocení je pro žáka silným motivačním činitelem – pro takové hodnocení je potřeba vytvářet prostor (podmínky),
- Podobným principem je prioritou pozitivního hodnocení (podrobněji níže).

#### 4. Prognostická funkce

Na základě důkladného poznání žáka je možné předpokládat jeho budoucí studijní perspektivu. Hodnocení, zejména sumativní, pomáhá při rozhodování o směru vzdělávání (o volbě vhodného oboru, typu školy apod.). Stupeň dosaženého vzdělání je dnes často chápán „statusově“ – sám žák si uvědomuje, že doklad o vzdělání může předurčit jeho profesní dráhu a zásadním způsobem ovlivnit následující etapu života. Zřejmá souvislost s motivací spočívá v orientaci na budoucnost (praktická, konkrétní využitelnost získaných kompetencí, prestiž vyplývající z určité pozice, příp. osvědčení o ukončeném studiu, které otevírá další možnosti).

5. Diferenciační funkce – umožňuje rozdělování žáků do výkonnostně homogenních skupin podle individuálních kritérií, jako jsou např. schopnosti nebo zájmy žáků (případně se dělení řídí individuálními vzdělávacími potřebami žáků). Úskalím této funkce je možná tendence k selektivnímu způsobu, který je výhodný spíše pro systém, než pro žáky. Hodnocení může mít až sociálně selektivní funkci v tom smyslu, že dobré hodnocení (vysvědčení) otevírá cestu ke kvalitnějšímu vzdělávání a tím i ke kvalitnějšímu sociálnímu postavení.

6. Jednou z nejvýznamnějších funkcí školního hodnocení je motivační funkce, které se chci v této práci věnovat. Hodnocení může mít pozitivní i negativní motivační vlivy. Při kladném působení funguje jako pobídka, povzbuzení k dalšímu učení, zvyšuje aspirační úroveň. Praxe ukazuje, že oba póly hodnocení – jak kladný tak i záporný (tj. dobrá a špatná známka, odměna nebo trest, pochvala nebo odsudek) – mohou mít motivačně pozitivní i negativní dopady. Vše závisí na mnoha faktorech. Problém nastává tehdy, když se samo hodnocení stává jediným motivem žáka k učení. Tím se vyučování značně znehodnocuje.

Existují druhy a typy školního hodnocení, při jejichž využívání lze očekávat motivačně pozitivní účinek, jako např. hodnocení, které vychází z principu preference pozitivního posouzení: výtkám a výhradám je předřazeno ocenění zdařilého výsledku. Zároveň jsou zdůrazněny úspěšné momenty v učebních postupech a výsledcích. Nepříjemné prožitky kompetice eliminuje učitel uplatňováním individuální vztahové normy, zaznamenávající pokroky jednotlivého žáka v jeho vývoji. V rámci hodnocení může zkušený (informovaný) učitel vytvořit značný prostor pro uspokojení řady primárních i sekundárních potřeb žáků; zabránit vzniku úzkosti, frustraci a nepřiměřeným (obranným) reakcím na zátěž.

Oceňování pozitivního hodnocení jistě neznamená snižovat náročnost. Vyšší úroveň požadavků lze chápat jako vyjádření důvěry ve schopnosti žáků, jako vyjádření úcty k jejich osobnosti. Funkce školního hodnocení vymezují roli učitele jako hodnotitele a naznačují soubor potřebných kompetencí – didaktických i sociálně psychologických.

Pro další vysvětlení funkcí hodnocení, zejména pro přiblížení motivačního působení uvádím tzv. **fáze školního hodnocení**. Každá z těchto etap má souvislosti s motivací. Fáze školního hodnocení představují procesní strategii učitele jak postupovat při prověřování znalostí. Úkolování může mít různou podobu – ústní nebo písemnou. Etapy vybízejí učitele, aby:

- propracoval přesné, konkrétní zadání, tak aby bylo všem žákům jasné,
- nastavil přiměřenou náročnost úkolů – nevytvářel takové situace, v nichž průměrní žáci dosahují úspěchu jen s obtížemi, a pro slabší bude splnění požadavků za hranicemi jejich možností,
- průběžně poskytoval žákům podporu při plnění požadavků, zpevňovat potřebu úspěšného výkonu, potvrzoval jejich pocit kompetence.

První fází hodnocení je *zadání úkolu*, pro žáky *výzva k výkonu*. Formulace zadání by měla být přesná, doplněná nezbytnými pokyny pro vypracování. V této fázi lze očekávat projevy obav žáků z neúspěchu. Učitel pozorně sleduje jejich reakci na zadaný úkol, aby zachytil případné signály nejistoty, bezradnosti a napětí. Doplní žákům další potřebné informace nebo ještě jednou zprostředkuje žákům zadání srozumitelnější formou s ověřením, zda bylo vše správně pochopeno – např. žák sám vlastními slovy formuluje úkol, vysvětlí, v čem spočívá. Úkolování může mít různou podobu – ústní nebo písemnou, výstupy znalostní nebo dovednostní charakter. Z hlediska motivace je prospěšné, pokud žáci mohou volit v nabídce rozdílné *obtížnosti*. Tím učitel poskytne žákům prostor pro diferencovaný přístup podle vlastních (individuálních) výkonových potřeb. Již v této fázi případně učitel stručně sdělí *kriteria* na požadovaný výkon.

Druhá fáze – *expozice výkonu* – je rovněž motivačně významná. Podstatou této etapy hodnocení je *přijetí úkolu žákem*, zahájení a průběh práce na jeho řešení. Lze souhlasit s názorem V. Kosíkové (2011, s. 222), že toto stádium hodnocení je pro učitele náročné, protože by měl sledovat pozorně efektivitu činností žáků, povzbuzovat je v samostatnosti při

hledání řešení. V případě potřeby může učitel vstupovat do projevu nebo pracovního výkonu žáků a již nyní zachytit případné chybné postupy a pokusit se navést je správným směrem a zamezit tak zbytečnému selhání. Pokud učitel disponuje dovedností předvídat žakovy chyby, bylo by ideální navést žáka tak, aby je objevil sám. Veškeré zásahy do činností žáka v situaci hodnoceného výkonu vyžadují od učitele hlubší znalosti žáka a dobrou strategii, aby nevhodnou intervencí spíše nenarušil plynulost myšlení žáka a nezpůsobil tím zároveň jeho psychickou nerovnováhu. Motivačně účinné je nezaměřovat se jen na chyby, ale poskytovat pozitivní zpětnou vazbu – ujištění o správnosti dosavadního postupu (Vališová – Kolář, 2009, s. 182).

Ve třetí fázi probíhá *analýza* žakova výkonu. Jde především o srovnání reálného žakova výsledku s cílovou normou. Stěžejní je dialog učitele se žákem, z něhož má být jasně patrné, do jaké míry se žákovi podařilo zadání splnit a především v čem spočívaly chyby nebo správné postupy. Tato fáze vyžaduje dostatek času na: individuální přístup k žákům, aby hodnocení nevyznělo neosobně; na důkladné vysvětlení toho, co se ukázalo chybné, nepochopené, s využitím preference pozitivního hodnocení. /jsem zastáncem toho, že za určitých okolností se i při hodnocení žák učí – pokud se dozví správnou odpověď v náročné situaci zkoušení, pravděpodobně si ji dobře zapamatuje/.

Ve čtvrté fázi přistupuje učitel k celkovému posouzení výkonu – vysloví závěry o kvalitě práce žáka. Jde o finální hodnocení, vyjádřené známkovací stupnicí nebo slovní formou. Tímto je provedena určitá prognóza dalších učebních činností žáka. Konkrétní podoba hodnocení působí komplexně, zasahuje motivační sféru a aspirační úroveň v dané oblasti (viz výše).

Následuje pátá etapa – z hlediska motivace nejdůležitější, v níž dochází k vnitřní analýze vlastního výkonu samotným žákem. Zahrnuje především míru akceptace hodnocení stanoveného učitelem. Shoda nebo rozdíly vlastního očekávání v porovnání s hodnocením učitele přináší žákovi pocit uspokojení nebo rozporu. Vnitřní „zpracování“ výsledků hodnocení žákem je závislé na způsobu sdělení – nemá být ponižující. Jednoznačně pozitivní vliv na motivaci a aspirační úroveň má učitelem vyjádřená možná šance na lepší výkon v budoucnu.

Interpretace (a případné přijetí či nepřijetí) učitelova hodnocení žákem je závislá na následujících podmínkách:

1. *vnitřních:*

- aspirační úrovní žáka, která úzce souvisí s motivací,
- schopnosti sebehodnocení (posouzení vlastního výkonu),
- volných vlastnostech žáka,
- hodnotové orientaci (na prioritách ve vzdělávání, v poznávání);

2. *vnějších:*

- postavení žáka ve třídě,
- vztahu žáka a učitele
- způsobu hodnocení, které učitel použil,
- postojích rodičů ve vztahu ke škole, k výkonům žáka (aspirace rodiny),
- bezprostřední důsledky konkrétního hodnocení – reakce významných osob včetně učitele. Žák se vyrovná i se záporným hodnocením, pokud zároveň dostává šanci na lepší výkon v budoucnu.

Každé hodnocení nemusí nutně zahrnovat všechny uvedené etapy. Není mezi nimi ostrá hranice, plynule na sebe navazují a nejsou časově vymezené. Jiné rozčlenění hodnotícího procesu, které má 7 fází, uvádí autoři Kolář – Šikulová (2005, s. 58). Je rozšířeno o rychlou zpětnou vazbu v průběhu práce žáka a o zjištění dopadů hodnocení na chování žáka a na jeho další učení.

Fáze hodnocení rovněž naznačují možnou roli učitele jako supervidora, který doprovází své žáky v průběhu náročných aktivit a záleží mu na jejich úspěšném výkonu. (Kosíková, 2011 s. 221) Poskytuje tím žákům podporu, zvláště úzkostněji založení jedinci pracují bez ochromení kognitivních funkcí, potřebných právě v situaci výkonu), bez pocitů přetíženosti, učitel nevystupuje pouze v roli přísného posuzovatele.<sup>1)</sup>



## 1.2 Klasifikace, známkovací stupnice, slovní hodnocení

Známkovací stupnice je v praxi stále nejrozšířenější formou hodnocení, ačkoli vykazuje v řadě parametrů více negativ než pozitiv. Záporné stránky se projeví tím více, čím méně je číselné vyjádření doplněno vysvětlením v podobě slovního komentáře.

Zvláště v případě udělení horší známky je nutné její zdůvodnění a zároveň připojit doporučení, která navedou žáka správným směrem. Bylo zjištěno, že dvě třetiny žáků dostávají komentář ke známce „často“, zbylá jedna třetina minimálně nebo vůbec (Kratochvílová, 2009, s. 167). Zajímavé je porovnání známkování a slovního hodnocení, jejich předností a nevýhod:

- Ke kladům klasifikace patří: přehlednost, jednoznačnost – srozumitelnost, snadné porovnání minulého a současného výkonu, rychlé hodnocení (z hlediska času);
- Negativa známkovací stupnice: psychická zátěž – stres, úzkost (pro některé žáky), obavy z chyb (vyhledávání, zdůrazňování chyb), rivalita mezi žáky, učení se pouze pro známky, předmětem hodnocení jsou fakta, vědomosti (kvantitativní pojetí).

Zámka zcela nevyovídá o osvojeném učivu – v praxi se stává, že je žák klasifikován horší známkou, kterou dostal za neznalost určitého konkrétního úseku učiva. Posléze si tuto známku „opraví“, ale tím, že je zkoušen již z jiné (novější) látky. V špředchozím učivu tedy zůstávají stejné nedostatky. Předchozí špatná známka sice motivačně zapůsobila, ale zlepšení se týká jiných znalostí (Kolář – Šikulová, 2009, s. 51).

- Pozitiva slovního hodnocení: informativnost, důkladnost, možnost využití individuální vztahové normy, dialogická forma, umožňuje pracovat s chybou jako s pozitivním jevem, mírní stres – odstraňuje strach z chyby, popisuje příčiny – naznačuje řešení, podporuje sebedůvěru žáka;
- Negativa slovního hodnocení: je náročné na čas a vypracování, může se jevit nepřehledně – nepodává stručnou a jednoznačnou informaci, horší srovnatelnost výkonů mezi žáky.

Obě formy mají svá úskalí. V porovnání se slovním hodnocením převažují negativa na straně známkovací stupnice. Učitel může vhodnou volbou a užitím hodnocení zúročit jeho

pozitiva a zároveň záporné rysy eliminovat. Možnosti, jak se vyhnout některým rizikům klasifikace, naznačují následující doporučení:

- používat slovní hodnocení průběžně již v procesu učení formativně – jako zpětnou vazbu,
- zaměřovat se vždy nejdříve na to, co žák umí, užívat tzv. „motivačně“ funkční věty,
- při známkování přihlížet k aktuálním podmínkám, k osobní situaci žáka – využít individuální vztahové normy,
- známky vztahovat ke kritériím a nezdůrazňovat srovnávání žáků mezi sebou – opět je umožněno vyzdvihnout položky, ve kterých žák dosáhl úspěchu (poté konstatovat, v čem se dařilo méně),
- diferencovat při klasifikaci – snížený rozptyl (tj. kumulace známek kolem jednoho stupně) omezuje rozlišovací hodnotu a tím i motivační efekt (Hrabal – Pavelková, 2010, s. 65). K diskusím ke klasifikaci a slovním hodnocení lze říci, že pokud v našich školách jako cílová kategorie bude (nebo je) přijata tzv. občanská kompetence, pak se školní hodnocení bude muset postupně přiklánět k jiným formám – asi nelze hodnotit známkou „občanskou kvalifikaci“ nebo „schopnost řešit problémy“.

### 1.3 Chyby v hodnocení

Chyby v hodnocení zde uvádím proto, že právě takové nedostatky v práci učitele v tak složité a citlivé záležitosti jakou je hodnocení, silně ovlivňuje motivaci žáků k učení a ke škole vůbec.

Hodnocení je zpětnou vazbou i pro učitele: přináší mu řadu informací. Úroveň výsledků, kterou žáci dosáhli, je odrazem jeho předchozí práce. Hodnotící proces rovněž prověřuje, do jaké míry se osvědčilo prezentované učivo (nastavení náročnosti, dostatečná míra osvojení); úspěch či neúspěch žáků při testování je do značné míry závislý na kvalitě práce ve všech etapách vyučovacího procesu. Základní chybou učitele je, pokud přistupuje k hodnocení, aniž by dodržel následující „pedagogický“ (nebo „metodický“) postup při výuce:

- 1) učivo prezentoval formou přístupnou *pro všechny žáky* – zvl. důkladně vysvětlil obtížné pasáže (v hromadné výuce je těžké učivo zprostředkovat všem, ale nezbytné),

- 2) zopakoval a tím dostatečně utvrdil žákům potřebné znalosti (dovednosti), v této fázi ještě *ověřil*, že je vše pochopeno i slabšími žáky,
- 3) prověřit míru zvládnutí daného učiva napřed „nezávazně“, uskutečnit „test nanečisto“ s korekcemi a vysvětlením chyb. Rozbor výsledků výborně poslouží učiteli k nastavení optimální úrovně náročnosti pro následné:
- 4) hodnocení s klasifikací nebo jinou formou posouzení.

Uvedené schéma (prosté a zjednodušené) se jeví jako zcela samozřejmý požadavek, v praxi dodržovaný každým (i začínajícím) učitelem. Body 1) – 3) naznačují zodpovědnost učitele za kvalitní přípravu žáků ještě před samotným hodnocením. Žáci na primárním a sekundárním stupni škol by měli mít dostatečné podmínky pro osvojení učiva před tím, než budou prověřováni „na známky“. Ve výzkumech, v nichž hodnotili žáci učitele a měli vyjádřit klady a zápory pedagogického působení, se objevila kritická teze: „zkouší z toho, co „pořádně“ nevysvětlil“ na předních pozicích v tom, co žákům na učitelích nejvíce vadí (Rendl, M. Učitel v žákovském diskursu. In: Pedagogika č. 24, 1994, s. 348).

Náročné podmínky praxe často narušují učitelům systematickou práci. Možné zdroje tendencí k chybám při hodnocení lze spatřovat např. v nedostatku času, nutnosti rychle – operativně rozhodovat, rozsahu učiva založeného převážně na pamětním uchopení apod.

V odborné literatuře (např.: Kolář – Šikulová, 2009, s. 102 a násl.) jsou obvykle uváděny tři skupiny chyb, které pramení z vlivu *subjektivního faktoru*:

#### 1. chyby metodologického charakteru:

- učitel hodnotí žáka, aniž by měl přehled o veškerých jevech (příčinách, podmínkách) souvisejících s hodnocením, nemůže vytvořit ucelený obraz pro posouzení,
- nebere v úvahu, že se úroveň vědomostí a dovedností mění; hodnotí žáka buď na základě jednorázového zjištění, které ovlivňuje následující hodnocení nebo naopak vychází z momentálního výkonu bez ohledu na předchozí stav,
- nerespektuje teorii diferenciací, hodnotí žáky bez ohledu na individuální rozdíly mezi nimi; nepřihlíží k individuálním cílům, prostředkům a podmínkám učení,
- nemá jasně stanovená hodnotící kritéria; žákům chybí formulace o konkrétních požadavcích na výkon, učitel hodnotí podle obecného dojmu.

## 2. chyby související s vlastnostmi osobnosti učitele:

- sklony k mírnosti – žáci jsou nadhodnocováni, protože je učitel vidí v příznivějším světle nebo je veden vědomím následků negativního hodnocení na žáka (zvl. při sumativním hodnocení),
- sklon k přísnosti – učitel posuzuje výkony přísněji, než jak jsou vnímány žákem i jeho okolím (výzkumy v praxi však nepotvrdily, že by výkony žáků u učitelů s přísnou klasifikací byly vyšší – Hrabal – Pavelková, 2010, s. 64),
- tendence k průměru – hodnocení nevyjadřuje skutečnou realitu – do „středové“ hodnoty se vejdou např. i slabí žáci, kterým by se – při reálném ohodnocení – musel učitel více věnovat,
- sklon extrémně vyhraněným soudům – výkony žáků jsou vyhodnoceny jako vynikající nebo jako výrazně špatné
- projekční chyby – učitel přenáší („projektuje“) některé své vlastnosti, příp. nedostatky na žáky; to se promítá do hodnocení,
- hodnocení podle nálady, únavy a jiných negativních vlivů,
- nedostatek empatie – tj. neschopnost vcítit se do situace žáka, porozumět tomu, co prožívá a zohlednit důvody jeho chování.

Chyby tohoto typu svědčí o absenci některých důležitých sociálně-psychologických kompetencí učitele. V podstatě lze takové jednání označit za „neprofesionální“. Pravděpodobně se od něj se odvíjí mnoho problémů v interakci mezi učitelem a žákem.

## 3. chyby, které vyplývají z percepčně postoje orientace učitele:

- vliv subjektivity – např. haló-efekt, kdy postoj k žákovi pramení ze sympatií nebo antipatií; někdy žáka takzvaně „předstihne“ jeho pověst, případně se učitel nechá názorově ovlivnit jinou osobou (zpravidla jde o kolegu, jehož mínění věří). Určité úskalí představují tzv. *preferenční postoje* učitele k žákům. Dochází k tomu, že někteří žáci jsou podhodnocováni nebo nadhodnocováni podle toho, jak se jeví učiteli (zejména v parametrech nadání, píle a kázně). Pokud je ale žák zařazen (příp. nálepkován), je pravděpodobné, že učitel vztáhne vytvořený náhled na celou osobnost žáka. Zápornou stránkou jsou determinující dopady – žák se svého zařazení

zbavuje jen s obtížemi. Chyby pramenící z mylné kauzální atribuce budou zmíněny níže v kap. 2.5.

Subjektivita však nemusí být výhradně negativním rysem hodnocení. „Právě subjektivní přístup učitelův může v žákově činnosti zvýraznit i zárodky budoucích kvalit, budoucích činností, které se v aktuálních projevech žáka objevily, zatím se plně nerozvinuly“ (Kolář, 2005, s. 284). Učitel má jedinečnou možnost poznat jak individuální vlastnosti a schopnosti žáka, tak i jeho zaměření; je tedy jediný, kdo vidí perspektivu žáka ve vztahu k cílům, k perspektivě jeho vývoje.

Ve školním hodnocení budou vždy přítomny aspekty subjektivity. Stálá snaha o objektivitu vede k tendencím užívat při hodnocení přesná měření, a to většinou není možné (žádoucí). Zní to paradoxně, ale učitel se může dopouštět chyb právě při snaze být spravedlivý – například když se rozhodne použít vztahovou normu při hodnocení skupiny žáků, která je výkonově nehomogenní (Čapek, 2010, s. 59).

Profesní chyby (selhávání) mohou být důsledkem psychické zátěže, jejíž příčiny si mnohdy učitelé přímo neuvědomují: celková přetíženost, konfliktnost role, počínající syndrom vyhoření, „statusová úzkost“ – častá konfrontace s neúspěchem a další faktory. Přírozenou reakcí na frustrující podněty jsou obranné mechanismy; zvláště projekce se nejvíce promítá do postojů učitele k žákům a do činností hodnocení. Nejčastějším projevem je přepínání požadavků na žáky, „nálepkování“, neochota změnit postoj k žákovi, který již byl jednou zařazen do určité kategorie. (Wágnerová, 1993, s. 197).

Chyby učitele mají demotivující účinek. Vágnost kritérií – zvláště při záporném hodnocení – vyvolává pocit křivdy – podobně jako trest bez příčiny; vede ke ztrátě autority učitele; oboustranný despekt ochromuje komunikaci, zpětná vazba je nefunkční nebo nedostačující; všechny funkce hodnocení jsou oslabeny; chyby jsou vážnou překážkou v akceptaci hodnocení žáky. Za takových podmínek učitel jistě nepředstavuje dobrý vzor hodnocení, takže zahájit spolupráci se žáky na jejich sebehodnocení lze jen s obtížemi.

Protože při analýze hodnocení mi nejde o problematiku hodnocení jako celku, ale věnuji se především motivační funkci, považuji za nezbytné alespoň stručně charakterizovat co je motivace a tím osvětlit oblast motivační hodnoty školního hodnocení. Základní vysvětlení otázek motivace by mělo přiblížit i motivační funkci hodnocení. Samozřejmě uvádím jen

určitý výběr poznatků o motivaci, který se bezprostředně vztahuje k dané k dané problematice.

## 2. Motivace

### 2.1 Obecně k pojmu motivace

Pojem *motivace* lze obecně definovat jako souhrn hybných momentů v osobnosti jedince, které stimulují chování – podněcují k aktivitám nebo naopak regulují – brzdí, utlumují. Motivy určují směr, sílu a trvání chování. Na procesech motivace se podílejí jednak *faktory vnitřní*, které pramení z osobnostních vlastností a dispozic (zejm. temperamentu) a *faktory vnější* (incentivy), tj. pobídky z prostředí jedince. Vnější podněty „zarezonují“ s aktuálními potřebami nebo dominantními zájmovými tendencemi (Gillernová, 2000, s. 31).

Motivace není tedy konstantní jev, ale dynamický, hierarchizovaně uspořádaný systém, jehož složky mají různý charakter a jsou aktualizovány individuálně v závislosti na různých proměnných. V případě převažujících biologických – tedy relativně stabilních – komponent osobnosti, jsou motivy obtížněji ovlivnitelné vnějším působením. Do motivačních struktur výrazně zasahují procesy zrání a vývoje osobnosti. Zejména zrání proměňuje i relativně stabilní složky osobnosti jako jsou vlastnosti temperamentu. S motivací prokazatelně souvisí dimenze impulzivity a sociability. Motivační preference bývají proto značně kolísavé.

### 2.2 Motivace a potřeby

Primárním zdrojem motivů jsou potřeby, z nichž se podmiňováním vyvíjejí naučené tendence chování (sekundární motivační systémy). Již od narození se rozvíjejí dva základní vztahy člověka k prostředí, v němž žije: *Apetence a averze*. Podněty pociťované jako příjemné jsou vítány a aktivně vyhledávány. Naproti tomu podněty nebo prožívané situace, které jsou vyhodnoceny jako nepříjemné, případně ohrožující, se snaží člověk eliminovat, vyhnout se jim. Přirozená přítomnost apetencí a averzí v motivaci chování je využívána v systému *odměn a trestů* (Plamínek, 2007, s. 19).

Motivace je založena na *potřebách primárních a sekundárních*. Principem fungování je pocit nedostatku nebo rozporu, který vede k *potřebě* vzniklý stav nerovnováhy změnit. V souvislosti se školním vzděláváním jde především o potřeby sociální povahy jako je potřeba *podnětů, činnosti, poznávání, sociálních kontaktů, výkonu, seberealizace, společenského uznání* aj. Primární (biologické) potřeby jsou ovlivňovány vnějším působením (prostředím) a

zároveň společenské potřeby zahrnují složku biologickou – mají vazby na primární potřeby. V praxi to znamená, že pokud žáci prožívají ve škole strach a úzkost, budou se pravděpodobně více soustřeďovat na zajištění bezpečí, než na učení.<sup>2)</sup>

Chování ale není řízeno jen pudovou stránkou a napodmiňovanými vzorci. Člověk disponuje vývojově vyšší úrovní motivace, kterou reprezentuje *volní jednání*. Aktivní motivace představuje mohutný potenciál, který umožňuje mobilizaci výkonových kapacit – fyzických i mentálních (energie, koncentrace, ale i odhodlanost, houževnatost a odvaha).

Jako motivační zdroje školního výkonu mohou působit následující čtyři oblasti potřeb. Vztahují se k učebním činnostem a také k hodnocení:

### **1. Poznávací potřeby:**

Ve školních podmínkách lze aktualizovat dva typy – potřeby receptivního poznávání, tj. získávání nových informací, osvojování dovedností. Druhým typem jsou potřeby zkoumání, řešení problémů. Oporou motivace může být skutečnost, že při učení je naplňována bazální potřeba nových podnětů, podporována zvědavost, aktualizuje se zájmová sféra. Člověk má také přirozenou potřebu poznávat sám sebe. Proto učební činnosti bezprostředně souvisejí s hodnocením, které přináší informace o dosažených výsledcích. Při hodnotném poznávání nabývá žák postupně pocit vlastní kompetence a tím je sycena motivace k dalším učebním aktivitám.

### **2. Citové potřeby:**

Školní situace jsou emocionálně prožívány. V průběhu procesů učení, ale především při hodnocení se objevují se kladné i záporné emoce – radost, uspokojení nebo pocit křivdy, zklamání apod. Především strach a úzkost by měly být eliminovány, protože nepříznivě ovlivňují školní výkon – zabraňují rozvoji výkonových kapacit a vyvolávají tak záporné emoce. Emotivní složka se podílí na kladném, příp. záporném postoji žáka nejenom k předmětům ve škole, ale k poznávání /celkově, obecně/ vůbec (viz výše v této kap.).

**3. Výkonové potřeby** se vztahují k motivaci dosáhnout cíle, překonat překážky, zvládnout samostatně náročný úkol – potřeba autonomie a kompetence. V přístupu k úkolové situaci se projevují dvě tendence: dosáhnout úspěchu a vyhnout se neúspěchu. Výkon má evidentně souvislost s hodnocením: V podstatě platí, že pokud žák prezentuje výsledek, potřebuje být ohodnocen, aby se orientoval ve svých schopnostech. Moment vyhodnocení splněného výsledku je klíčový pro směr motivace.



#### **4. Sociální potřeby:**

Do této kategorie se řadí: potřeba pozitivních vztahů (dostatek sociálních kontaktů, kooperace nebo kompetice), potřeba uznání (prestiže), vlivu, seberealizace. Vývoj sociálních potřeb je od raného dětství téměř bezvýhradně určován *rodinnou výchovou*. Základem je uspokojení potřeby bezpečí (tj. ustavení pocitu bezpečí a jistoty). Pozitivní vliv má vyváženost dvou faktorů výchovného působení – *emocionálního přijetí* (tj. dostatek rodičovské lásky, vřelosti) a *kontroly* (přiměřenost nároků, požadavků).<sup>3)</sup> Školní prostředí, které později sehraje důležitou roli v sociálním učení, je rovněž místem, kde by měly být zmíněné elementární potřeby naplňovány. Negativní dopady má v tomto ohledu především příliš autoritářský přístup učitele, dále třídní kolektiv narušený některým z patologických jevů, ale i celkové klima školy s převládající nepříznivou atmosférou.

### **2.3 Školní motivace**

Ve vzdělávacím procesu má motivace dva zásadní významy:

1. jako faktor zvyšující efektivitu výuky – žáci vykazují připravenost k učení, aktivně se zapojují do učebních činností,
2. jako cíl školního učení (výchovného působení) – vzdělávací obsahy napomáhají rozvoji motivační sféry, podporují kladný postoj k poznávání obecně, zakládá potřebu celoživotního vzdělávání (Hrabal a kol., 1989, s. 24).

Motivace úzce souvisí s poznáváním – určuje směřování poznávacích procesů a zajišťuje potřebnou míru pozornosti. Hodnotné poznávání zpětně ovlivňuje motivaci. Interakcí způsobem se proměňuje (příp. stabilizuje) hierarchie zájmové sféry. Vnímání je výběrové a jeho parametry jsou určovány subjektivním významem vnímaného podnětu (Vacínová – Langová, 2007, s. 60).

Při pedagogickém působení – a zejména při hodnocení – je třeba vzít v úvahu, že motivační struktura je diferencovaná. Jednou z důležitých diagnostických kompetencí učitele je dovednost rozpoznat ty stránky osobnosti žáka, které jsou pedagogicky ovlivnitelné a zaměřit se na ně. Promýšlet způsoby, jak žáky motivačně podchytit. Několik inspirujících doporučení pro podporu školní motivace uvádí D. Sitná – mohou sloužit jako „filtr“ (prověření) motivační funkce hodnocení:

- **Užitečnost získaných informací**, dovedností – vědomí jejich praktického využití. Žák chápe, že se bez daných znalostí neobejde a věnuje se tedy činností, o kterých ví, že je bude v životě potřebovat. Aktivita nemusí být vynucována, žák je orientován na cíl, výsledky – i dílčí – mu přinášejí radost. /Zkousím žáka z užitečných (pro něj potřebných) obsahů?/
- **Potřeba získat kompetence**, dosáhnout kvalifikace často dodává smysl učení. Školní vzdělání může být chápáno i statusově a stává se tak významným individuálním cílem. /Bude mít žák pocit kompetence – po ukončení a prověření učebních činností?/
- **Posilování sebevědomí** přiměřeným oceňováním výkonů (pochvala a uznání učitele, rodičů i okolí). S tím souvisí rovnováha v prožívání úspěchů a neúspěchů při učení, zejména při hodnocení. /Přispívá hodnocení ke zdravému sebevědomí žáka nebo je zdrojem úzkosti?/
- **Zájem o problematiku**, radost z učení – tato motivace mívá kořeny v bohatém podnětovém prostředí žáka (rodina, okolí), školní náplň se propojuje se zájmovou oblastí, vytváří se pozitivní vztah k poznávání. /Je hodnocení optimální pro konkrétního žáka, dostával úkoly, které mu umožnily zapojení do činností a radost z dosažených výsledků?/
- **Mírnit obavu žáků z neúspěchu** – pravděpodobně příliš často bývá jediným motivačním faktorem ve škole *obava z neúspěchu*, z nepříznivé reakce okolí a z trestu. Tato motivace funguje jako vnější stimul, který učitelé využívají a – zřejmě podle svých zkušeností – říkají: “Žáci pracují jen pod tlakem, když nebudou mít strach ze zkoušení a ze špatných známek, nebudou dělat (umět) už vůbec nic” (Kotrba – Lacina, 2011, s. 74, 75). /Je hodnocení zdrojem úzkosti? Fixuje se u žáků strach v situacích hodnocení?/

Všechna uvedená doporučení mají souvislost s hodnocením a jeho motivačními účinky – obsahují orientaci na cíl, smysluplnost činností (požadavků a dosažených výsledků).

Ve škole je poměrně častým jevem, že obsahy (činnosti) nekorespondují s možností aktuálního využití. Žáci nechápou smysluplnost učení, protože se připravují na úkoly ve vzdálené budoucnosti. Dokonce mají pocit, že dané učivo nebudou potřebovat vůbec nikdy. (Fontana, 1997, s. 153) Učivo – nebo alespoň jeho část – vytvořit „na míru“, přizpůsobit,

přiblížit žákům. Tuto myšlenku rozvíjí Plamínek (2002, s. 15, 16) a označuje za „zlaté pravidlo“ motivace: „Nepřizpůsobujte lidi úkolům, ale úkoly lidem“, jehož konečným efektem je nenásilné vytvoření pozitivního přístupu k daným činnostem a docílit potřebné motivace k vyššímu výkonu.

V podmínkách školy existují dva způsoby jak motivovat k učení:

1) na základě zjištěných motivačních preferencí *aktualizovat* některou ze stávajících dominantních (poznávacích) potřeb žáků – to znamená volit učební náplně se zřetelem na jejich zájmové zaměření. V tomto případě se učitel neobejde bez odpovídající diagnostiky zájmové oblasti žáků. Dále bude potřebné promyslet vhodné metody, které by podporovaly víceméně spontánní průběh učení.

2) vytvářet výukové a úkolové situace se silným obsahem incentive a *nasměrovat* tím žáky k dané učební činnosti, v níž objevili něco nového – zajímavého, tj. aktivovat *novou* aktuální potřebu (Vacínová – Langová, 2007, s. 61, též Hrabal – Pavelková, 2010, s. 148). Motivace je postavena na účinnosti vnější stimulace. Aby učitel získal žáky a nasměroval je k učení, musí prezentovat hodnotné, pro žáky atraktivní učivo. Motivaci pozitivně ovlivní, pokud žáci budou *znát cíle učení*. Získají tak představu o kompetencích, které mohou dosáhnout a zhodnotit potřebnost, použitelnost toho, co se učí. Podle mého názoru, a pravděpodobně názorů velké části učitelů, je hodnocení nejvíce používaný způsob motivování ve škole. Intenzita vlivu hodnocení na motivaci žáků k učebním výkonům vede často učitele k tomu, že ani jiné způsoby motivování nepoužívají.

## 2.4 Výkonová motivace

Podstatou *výkonové motivace* jsou dva základní motivy: *potřeba úspěšného výkonu a snaha vyhnout se neúspěchu*. Oba souvisejí (odpovídají) s potvrzením a obranou „JÁ“. Uspokojení potřeby úspěšného výkonu (a kladné odezvy na něj) je důležité pro posílení psychiky. Při *očekávání* neúspěchu nastupuje obrana ega a aktivují se (někdy až neadekvátní) obranné mechanismy pro zachování sebepojetí („odlehčení“ psychice při zátěži). V takové situaci žák cítí ohrožení a objevuje se tendence neakceptovat (vyhnout se) hodnocení, které vyvolává pocity neschopnosti. Tak se postupně ustavuje určitá motivační

dispozice – směrem k úspěšnosti (kladný vliv na aspirační úroveň, úspěšnost také vydatně sytí kladný vztah k danému oboru /předmětu/).

Naopak – přetrvávající neúspěšnost vyvolává pocity *frustrace* s následnými obrannými reakcemi:

- 1) agresí – tj. útokem (vnitřním, myšlenkovým, verbálním, fyzickým)
- 2) únikem – fyzickým nebo psychickým
- 3) kompenzací – změnou preferencí zájmů (motivů)
- 4) technikami obrany ega – regresí, racionalizací, projekcí, zkreslením skutečnosti.

Obranné reakce znamenají téměř vždy *únik* z výukových situací, žák přestává vnímat obsah výuky jako významný, projevuje nezájem, je neukázněný – ignoruje, revoltuje. Dále je známo, že uvedené mechanismy obrany sebepojetí představují emocionálně laděnou složku, která vyhodnocuje učební situaci. Již při počátečním zpracování úkolu dochází k akceptaci, odmítnutí nebo ke zkreslení informace, jež není v souladu s dosavadními zkušenostmi (poznatky). Pokud je situace vyhodnocena jako příliš zátěžová, vyvolává pocit nejistoty a obav z možného selhání. *Žák má tendenci osvojit si nevhodné učební strategie.* Je patrné, že popsané situace úzce souvisejí s hodnocením ve škole (s motivační funkcí).

### 2.4.1 Výkonové potřeby

V kontextu vztahu školního hodnocení a motivace si bližší pozornost zaslouží kategorie **výkonových potřeb**. Zahrnuje dvě složky, které podmiňují tendence k určitému chování:

- Potřeba podat výkon (dosažení úspěchu)
- Potřeba vyhnout se neúspěchu, selhání.

První složka souvisí s potřebou *potvrzení* vlastního „JÁ“, druhá představuje tendenci *obransy* „JÁ“. O orientaci těmito směry rozhoduje sebedůvěra již při seznámení s úkolovou situací: při identifikaci náročnosti dochází k subjektivnímu vyhodnocení pravděpodobnosti zdárného splnění daného úkolu. V případě očekávání úspěchu převažuje motivace k výkonu (podat výkon a být kladně ohodnocen); pokud je ale učební nebo úkolová činnost shledána příliš obtížnou, nastupuje obrana ega (obrana sebepojetí) a žák volí strategie úniku ze

situace, která by vysoce pravděpodobně vyústila v selhání. Výsledná **výkonová orientace** je vyjádřena rozdílem těchto dvou tendencí (Hrabal a kol., 1989, s. 58).

Ve vztahu k situaci výkonu se uplatňují následující klíčové proměnné:

1) situační – tj. očekávání úspěchu nebo neúspěchu (účinkuje vždy několik podnětů, z nichž vyplývá výsledná tendence);

2) osobnostní – vnitřní pohnutky k aktivitě (podat výkon) nebo varovné signály psychiky k úniku z úkolové situace, vyhodnocené jako příliš obtížné.

Motivačně významné jsou pocity prožívané při úspěchu a neúspěchu: reakcí na úspěch je *hrdost*, která je tím větší, čím byl úkol těžší – úspěch je tím atraktivnější a stává se silným motivem k výkonu. Naopak v případě neúspěchu jsou prožívány negativní emoce, z nichž nejvýraznější je zpravidla *stud*. Čím byl úkol snazší, tím je neúspěch tíživější a způsobuje dezaktivizaci žáka – těžké úkoly odmítá, snadné přinášejí jen slabý pocit úspěchu. Ocítá se v bludném kruhu trvalé školní neúspěšnosti (Nakonečný, 1996, s. 226, 127).

Výkonové potřeby jsou vzájemně na sobě nezávislé – intenzita jedné nezmenšuje nebo nezesiluje intenzitu druhé. Na výsledné *výkonové orientaci* se podílí individuální očekávání výsledku výkonu (včetně předchozí zkušenosti) a míra atraktivity úkolu nebo činnosti.

Pro praxi velmi inspirativní a přínosný je přehled typologií žáků z hlediska výkonových potřeb. Psychologové předkládají pět kategorií doplněných charakteristikami žáků s popisem možného reagování v učebních nebo úkolových situacích:

1. Žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a současně vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu:

- Pracují stále s úzkostí z možného neúspěchu; jejich hlavním motivačním zdrojem je strach
- Mají tendenci vyhýbat se výkonově náročným úkolům – každá situace, která by mohla odhalit skutečnou úroveň jejich schopností, vyvolává strach ze selhání. Paradoxní je, že může jít o žáky s výbornými schopnostmi, jejichž obavy pramení z nejistoty, jak splnili úkol a jak si poradí s dalšími úkoly. Tito žáci nemají v oblíbené soutěže.

- Postrádají přiměřenou aspirační úroveň. Při možnosti výběru buď: mají tendenci riskovat a volí velmi obtížné (v nichž selhávají i vynikající žáci a neúspěch je tedy pro ně snesitelný) nebo velmi snadné úkoly – v tomto případě se zvyšuje naděje na úspěch.
- Silné prožívání strachu při činnostech jim narušuje koncentraci, kognitivní i paměťové procesy, ztěžuje rozhodování. Při práci převažují negativní pocity (chybí chuť, radost).
- Typické pro tuto skupinu žáků jsou snahy uniknout z výkonové situace (absence při avizované písemné práci, opisování)
- Mají „nešťastnou“ autoatribuci – úspěch připisují náhodě a tím ho znehodnocují, zatímco neúspěch odůvodňují stabilními, tedy obtížně změnitelnými okolnostmi
- Každý neúspěch bude tyto žáky psychicky ochromovat, motivačně utlumovat.

## 2. Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu:

- Jedná se o žáky s rozporuplnými vnitřními prožitky – na jedné straně jsou poháněni k velkému úsilí (nasazení) splnit úkol, ale naproti tomu – vzhledem k potřebě vyhnout se neúspěchu – prožívají strach, který je výkonově svazuje.
- Při možnosti volby náročnosti cíle se rozhodují podobně, jako předcházející kategorie – tedy úlohy velmi obtížné nebo velmi snadné, ale ani jedna strategie není pro ně uspokojivá: Vysoké aspirace je vedou k přijetí obtížného cíle, při plnění však prožívají značnou úzkost, ocitají se podtlakem a potom volí únik.
- Vysokou potřebu úspěšného výkonu lze využít, pokud se ve škole podaří učitelům zmírnit obavy ze selhání a neúspěchu.

## 3. Žáci s nízkou potřebou úspěchu a zároveň nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu:

- Motivace těchto žáků bývá slabá, nevidí smysl ve školním výkonu. Schopnosti, které mají, nevyužívají naplno při školních činnostech, protože je učivo neoslovuje. Stejně je to i se zkušebními úkoly – v jejich případě se jedná o tzv. „relativní školní neprospěch“.
- Rozvoj výkonového chování takových žáků je ve školních podmínkách obtížný, mj. pro nedostatek času a individuálního přístupu. Učitel se může pokoušet o podchycení

výkonové motivace prostřednictvím zdrojů ze zájmové oblasti žáka (uvést do souvislostí s učivem).

#### 4. Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu:

- Tito žáci mají zpravidla zdravé sebevědomí; obava ze selhání je nebrzdí, zároveň je ale ani nemotivuje – nesnaží se vyhnout neúspěchu. V náročných situacích nereagují nepřiměřenou úzkostí, obtížnější školní úkol chápou často jako **výzvu**. Pokud mají trému, projevuje se u nich převážně jako mobilizující činitel.
- Při zadávání úkolů (při hodnocení) pohotově přebírají úkol, pracují plánovitě, mají vůli k překonávání překážek a tendenci úkol nevzdat a dokončit.
- Případný neúspěch neprožívají tragicky, někdy jsou jím motivováni k ještě většímu úsilí dosáhnout cíle; nezdary a selhání připisují spíše přechodným příčinám, a proto nepředznamenávají negativně jejich postoj k následujícím /budoucím/ úkolům, neblokují jejich zaměření na další cíl.
- Žáci se silným motivem výkonu mívají lepší prospěch, než žáci stejně inteligentní, ale se slabým motivem výkonu. Tento moment je jedním z faktorů rozhodujících o školní úspěšnosti.
- Pokud mají možnost, zvolí obvykle úkoly střední obtížnosti, příliš snadné nejsou pro ně motivačně zajímavé, nepřinášejí výrazný pocit úspěchu. Vítají zpětnou vazbu jako informaci o výsledcích, umí se poučit z vlastních chyb.
- Tito žáci mají předpoklad pro „šťastnou“ atribuci, úspěchy sytí jejich motivaci. Své neúspěchy připisují spíš vnější ovlivnitelné příčině, tedy nedostatku vlastního úsilí, selhání v těžkých úkolech připisují příčinu vysoké obtížnosti úlohy.
- Motivace je u těchto žáků zpravidla propojena s kognitivní oblastí a spotřebami pozitivních vztahů. Rádi se porovnávají s rovnocennými partnery.

5. Nevyhraněný typ: Obě výkonové složky se projevují ve stejném poměru v průměrné intenzitě (schéma uvedeno volně podle: Hrabal – Pavelková, 2011, s. 11-13).

*Minulá zkušenost* představuje zásadní aspekt výkonových motivů. Základy typu výkonové orientace se zřejmě ustavují již v raném dětství (cca ve věku 2,5 až 3 let). Podstatnou okolností pro nasměrování motivační orientace je vedení k samostatnosti. Důležitou roli

hraje matka, zejména *přiměřenost jejích požadavků* na dítě. Výzkumy ukázaly, že jedinci s vysokou motivací výkonu byli vedeni matkou k samostatnosti od útlého dětství. Zdárně zvládnuté samostatné aktivity byly zpevňovány pochvalou (příp. ještě pro daný věk příjemnější „odměnou“ – pohlazením). Pochvala je v dětství prožívána zvláště intenzívně – odměňovaná úspěšnost se promítá v budoucnu do síly výkonové motivace a přispívá k vyrovnané míře ambicí a sebevědomí. Pozoruhodné je konstatování, že nízkou hodnotu motivace k výkonu mají nejen ti, kteří nebyli vedeni k samostatnosti vůbec, ale byla zjištěna i v případě jedinců, u nichž byla samostatnost vyžadována až později (pro ně příliš pozdě). (Nakonečný, 1996, s. 230, 231)

Z. Helus k tomu poznamenává: „Jednou, obvykle v druhém roce života, přijde den, kdy dítě řekne: ‚Já sám!‘“. Tento výrok dítěte považuje zmíněný autor za ‚nejcennější výchovný kapitál raného dětství‘, z něhož je možné těžit v dané chvíli i v následujících životních etapách. Snahy o samostatnost by měly být dospělými – především matkou – vítány, dítě má být ve svých pokusech trpělivě povzbuzováno a veškeré – i dílčí – úspěchy „odměňovány“ pochvalou. V této vývojové fázi je důležité dávat dětem dostatek příležitostí, aby si uvědomily, *co všechno již zvládnou samy*. Vytváří se předpoklad, že i v budoucnu jsou výkonové situace spojovány s příjemným prožitkem. Naopak – potlačování dětské iniciativy má aktuálně i později nepříznivé dopady na schopnosti překonávat překážky, dovést činnosti do konce. Chybí nejen houževnatost a pevná vůle, ale také potřebná sebedůvěra ( Helus, 1987, s. 151 /autor cituje P. Říčana/).

Ale i v dalších etapách dětství má rodičovská výchova vliv na vývoj výkonových potřeb – přílišná kritičnost rodičů, časté prožívání neúspěchu – vyvolávají pocity nedostatečnosti a zvýšenou potřebu vyhnout se trestům. Zároveň rodiče svými vlastními zkušenostmi, postoji a reakcemi v oblasti výkonových potřeb, (tj. chováním v náročných situacích, reagování na příznivé a nepříznivé hodnocení) vytvářejí vzor. Podílejí se na určité atmosféře, v níž se dítě stává vnímavým k vlastním úspěchům a neúspěchům, postupně je dokáže konfrontovat se svými schopnostmi a možnostmi (Hrabal – Man – Pavelková, 1989, s. 57, 58).



Motivace ve škole zahrnuje také didaktický aspekt – základem je dobře sestavené učivo, které – společně s kvalitně řízenými učebními činnostmi – bude mít pozitivní vliv na motivaci jak k učení, tak i při procesech hodnocení.

## **2. 5 Motivace vnitřní a vnější, širší a užší pojetí motivace; souvislost s učebním stylem žáka**

Ve školním výukovém procesu je rozlišována motivace vnitřní a vnější. Vnitřní pramení z přirozeného pudu zvědavosti, který není konkrétně směřován. Podstatným rysem je spontaneita, potřeba poznávání nezávislá na vnějším posilování odměnou. Žák se věnuje určité aktivitě právě pro samotné činnosti s ní spojené a přináší mu to uspokojení. Reakcí na potlačování spontánních aktivit je pasivita, netečnost, příp. bezúčelné aktivity. (Fontana, 1996, s. 153). Jak již bylo nastíněno v předchozí části (kap. 2.1), motivace je ve své podstatě vždy vnitřní proces – vnější jsou incentive, tj. podněty (faktory), které demonstrují projevy motivace navenek.

Motivace iniciovaná vnějšími podněty funguje na dvou principech: první je možnost *získat odměnu* (společenské uznání) a druhý *vyhnout se trestu* (posměchu). Je třeba počítat s tím, že činnosti vnějšně motivované vykonává žák jen po dobu nezbytně nutnou – jakmile přestane působit je zažehnáno, např. nebezpečí trestu, aktivita končí (Doulík – Škoda, 2008, s. 24). Motivační systém je provázán s adaptačními mechanismy, které ovlivňují postoje k činnostem a určují způsob reakce v náročné (úkolové) situaci. Ve školních podmínkách zpravidla převažuje spíše vnější motivování. Je to logické, protože učební náplně lze uvádět do souladu se zájmovou oblastí žáků jen do určité míry. Učební činnosti a momenty hodnocení se „nepotkávají“ s motivačními preferencemi žáků. Vztah motivace a stimulace závisí do určité míry i na schopnostech pedagoga – měl by se pokusit, aby jeho stimuly nepůsobily proti motivům žáka (Kotrba – Lacina, 2011, s. 75).

V souvislosti s původem motivačních zdrojů pracují někteří autoři s pojmy „širší“ versus „užší“ pojetí motivace (Rheinberg – Man – Mareš, 2001, s. 155, 156):

Podstatou *širšího pojetí* motivace je otevřený prostor pro možnosti poznávání, v němž se nabízí k osvojení bohaté spektrum činností. Učení se odehrává bez znalosti žáka o cílovém stavu. Výuka je koncipována tak, aby byla pro žáky poutavá, zábavná a aby probíhala v příjemné atmosféře. Získávání dovedností se děje víceméně spontánně, nevynuceně, cíl je

dosažen v případě příznivé konstelace. Výsledky takového učení pak mají podobu kýženého „vedlejšího“ produktu. V centru pozornosti jsou aktivity samotné. Uvedené pojetí odpovídá typu vnitřní motivace.

V tzv. *užším pojetí* je chápána motivace jako připravenost žáka k učení, která je podmíněna jasnou představou o cílech učení. Motivačním činitelem je *očekávání nárůstu/zisku* znalostí a dovedností. Toto očekávání řídí jednání žáka, iniciuje a směřuje jeho aktivity k dosažení určitých *kompetencí*. Při učení je žák schopen pracovat se zaujetím, chce porozumět principům, promýšlí souvislosti, vyvíjí snahu, aby se sám dověděl něco více. Popsaný způsob přístupu k činnostem je označován jako *autoregulované učení*.

Oba popsané typy motivace mají ve školní výuce své opodstatnění. Obecně se soudí, že vnitřní motivace je hodnotnější než vnější podněcování, žák je při učení řízen vlastními (emocionálními) preferencemi. Autoři Mareš – Man – Prokešová (1996, s. 6 a násl.) v této souvislosti hovoří o tzv. autodeterminaci, která vychází z pocitů autonomie a kompetence přítomných nejen při učení, ale především při výkonu. Účinnost tzv. „introjektované“ (zvnitřněné) motivace je závislá na stupni řízení nebo autonomie. S vnější motivací lze v rámci školního poznávání a hodnocení pracovat – vyvážit poměr motivačních zdrojů, změnit charakter původně vnější motivace (poměr autonomie a řízení).

Autoři Rheinberg – Man – Mareš (2001, s. 164) v kontextu vymezování termínů vnitřní a vnější motivace uvádějí ještě další (podobný) model: Existuje motivace vztahující se bezprostředně k učebním činnostem (žák se věnuje aktivitám pro jejich atraktivitu, bez ohledu na následky). Jejím protikladem je motivace stimulovaná primárně konsekvencemi výsledků (tj. vnější, může být pragmaticky až utilitárně zaměřená). Autoři upozorňují, že mezi oběma kategoriemi není ostrá hranice, mohou vzájemně prolínat.

Nabízí se následující úvaha: Žák, jehož motivem je samotná aktivita, bude pravděpodobně vykonávat dané činnosti kvalitně a lze očekávat odpovídající výsledek s pozitivními konsekvencemi. Naproti tomu žák, zaměřený na následky, s nízkým zájmem o činnosti samotné, je veden spíše obavami z neúspěchu a k dosažení cíle volí učební strategie, které mu umožní vyhnout se selhání.

## 2.6 Kauzální atribuce

Zajímavá z hlediska motivace a hodnocení je *atribuční motivační teorie* která vychází z tzv. *kauzální atribuce*, to znamená *připisování příčin* lidskému chování, jednání, příp. jevům. Atribuční proces může probíhat i automaticky, bezděčně, na základě předchozích *zkušeností*. Ve školním prostředí jde o připisování příčin úspěchu nebo neúspěchu (příčiny jsou připisovány učitelem). Autoatribucí pak rozumíme to, v čem samotný žák vidí příčiny svého zdaru nebo nezdaru.

Atribuce se odvíjí od učitelova pojetí ideálního žáka, pojetí cílů výuky a od specifických vlastností osobnosti učitele, které se projevují při hodnocení. Autorky Vacínová a Langová (2007, s. 68) uvádějí dvě dimenze kauzality:

První je *lokalita* (místo) – příčiny jsou připisovány buď vnějším okolnostem (obtížnosti – snadnosti úkolu apod.) nebo vnitřním dispozicím (schopnostem, vědomostem).

Druhou dimenzí je *stabilita* – příčiny mají trvalý ráz (talent, vlohový základ) nebo jsou přechodné (únava, momentální nepřipravenost).

Autoři Hrabal, Man, Pavelková, 1989 uvádějí ještě dimenzi *řízení*, tj. příčina úspěchu či neúspěchu je žákem ovlivnitelná nebo neovlivnitelná. Tento parametr je významný zejména při autoatribuci – např. žák rezignuje v případě, že shledává příčiny svého nezdaru mimo dosah svého úsilí. Zároveň bagatelizuje svou případnou úspěšnost a připisuje ji náhodě a štěstí. Pozitivní motivace roste s vědomím, že situace je ovlivnitelná (to znamená, že má cenu se snažit).

Vznikají pak tyto možné kombinace okolností selhání nebo úspěchu v učebních situacích, které učitel přisuzuje žákům:

1. Vnější přechodná (náhoda, štěstí – smůla, výjimečná konstelace)
2. Vnější trvalá (optimální nebo ztěžující životní situace – handicap)
3. Vnitřní přechodná (únava, indispozice)
4. Vnitřní trvalá (nedostatek talentu, osobnostní předpoklady)

Pokud převažuje v atribuci charakteristika uvedená v bodě 4., hrozí, že bude žák konfrontován se situací neúspěchu příliš často, případně v podstatě trvale (!)<sup>čapek</sup>

Učitel při hodnocení vyjádří kladnou – *povzbudivou atribuci*, to znamená, že úspěchy žáka připisuje převážně vnitřním příčinám (většinou i stabilním) a neúspěchy přisuzuje působení vnějších, proměnlivých podmínek (učitel má tendenci omlouvat selhání). Dává tak najevo, že považuje žáka za schopného, příp. pilného a perspektivně úspěšného. To se promítá do učitelova jednání se žákem, který je pak schopen akceptovat i negativní hodnocení, a to *jako výzvu*, aby zvýšil svou aktivitu.

Při *tlumivé (defenzivní) atribuci* jsou úspěchy žáka přisuzovány převážně vnějším přechodným příčinám jako je náhoda, snadnost úkolu apod., zatímco neúspěch je připisován příčinám vnitřním a stálým (viz bod 4.) Touto atribucí vytváří učitel obraz žáka, který je snaživý, ale nemá dostatek schopností, aby zvládal učivo na požadované úrovni. Kladné hodnocení není žákem přijímáno s pocitem radosti, protože je zpochybněno jako „náhodné“. Naopak negativní hodnocení potvrzuje žákovi jeho selhání a nedostatečnost, kterou nemůže podstatně ovlivnit a nakonec rezignuje i na snahu dosáhnout výsledku (Kolář – Šikulová, 2009, s. 107). Stav ještě může zhoršit okolnost „snadného úkolu“, v němž se žákovi nezadařilo. Důsledkem bývají negativní pocity, které vyústí ve výkonovou frustraci a nízkou aspirační úroveň. Žák má tendenci vyhýbat se neúspěchu a často volí únik z úkolových situací (vysvětleno v kapitole 2.2.)

Vnímání kauzální atribuce a autoatribuce je komplikováno subjektivním pohledem zúčastněných: žák si vytváří vlastní představu o příčinách svých úspěchů nebo nezdarů. Zároveň si vytváří představu o tom, jak je atribuován učitelem, ale tato představa zdaleka nemusí odpovídat realitě. To se může stát zvláště v případě labilnějších a citlivějších žáků, kteří často reagují nejen na podněty týkající se jich osobně, ale vztahují na sebe negativní projevy učitele určené jiným žákům nebo dokonce i neadresné (Pelikán, 1995, s. 118, 119). Vzniká tak vzájemné nedorozumění v interakci učitel – žák, které má někdy řadu nežádoucích důsledků.

Většinou nebývají k dispozici kompletní údaje pro posouzení situace (jevu). Člověk však přesto tvoří soudy o chování druhých. I když nemá všechny potřebné údaje, vytváří kauzální schémata, do nichž dosazuje na základě zkušenosti s určitým jevem. Učitel ve škole je při hodnocení vystaven tlaku. Atribuční proces proto bývá zatížen řadou chyb, které:

1) vyplývají z motivace a osobnostního zaměření,

2) vznikají neadekvátním (nepřesným) zpracováním dostupných informací.

*Nejčastější chyby v kauzální atribuci:*

- *Motivační chyby* – tendence vidět jevy tak, jak se mi to hodí – jaké je chci mít („přání je otcem myšlenky“). Typickým příkladem je reakce učitelů v hodnotící situaci: při úspěchu žáka připisují učitelé hlavní zásluhy *sobě*, v případě neúspěchu naopak projektují selhání do žáků. Egocentrické zaměření – často neuvědomované – se projevuje při vytváření úsudků tendencí posuzovat vlastní jednání jako správné – podle normy; zatímco jednání druhých – pokud je odlišné – je shledáváno jako nevhodné (Hrabal a kol. 1989, s. 102).
- *Chyby ve zpracování informací* – nejčastější chybou je uspěchaný soud a utvoření předčasných závěrů. Postoj se ustavuje na základě zjednodušené, vlastně zkreslené reality. Podobným chybným mechanismem je utváření zákonitostí z nahodilých jevů. Člověku jsou připisovány vlastnosti, které nemá. Podle náhodné (jediné) zkušenosti si člověk utvoří určitou charakteristiku – ve vztahu učitel žák jde o tzv. „nálepkování“. Jakmile je žák zařazen, těžko se z určité kategorie dostává. Jde o určité zjednodušení procesu vytvoření postoje a neochota tento postoj měnit.

Učitel ve škole bývá při hodnocení vystaven tlaku – je v časové tísní a někdy řeší „problém minima informací“. Kauzální atribuce úzce souvisí s očekáváním úspěchu nebo neúspěchu a s vnímáním (prožitkem) reality.

V následující kapitole představím způsoby hodnocení, které respektují zákonitosti motivace ve školních podmínkách.

### 3. Způsoby a aspekty hodnocení, které podporují motivaci

#### 3.1 Práce s chybou a účinná zpětná vazba

Za chybu je považováno vše, co se odchyluje od normy správnosti (od daných parametrů, stanovených postupů nebo výsledků). Ve školní praxi se setkáme s chybami *objektivními* a *relativními*. Za objektivní chyby lze považovat takové, které vycházejí z exaktně pojatého učiva, tj. z faktů a normativně daných postupů. Jako podklad pro hodnocení je možné vytvořit konkrétní normy nebo vzory, porovnávat s nimi výkony žáka a identifikovat přesně chyby. Tzv. relativní chyby jsou odvozeny od hodnot, jejichž podstatou je prožitková stránka, posouzení je závislé na subjektivním mínění. Tyto „chyby“ nelze kvantifikovat, nejsou dostatečně (objektivně) průkazné. (Slavík, 1999, s. 72, 73). Při posuzování uměleckých výkonů nebo produktů vytvořených v předmětech, které mají vztah k estetickým (příp. řemeslným) oborům, je běžně používána forma recenze nebo kritiky, což je ve školních podmínkách netypické. Není snadné formulovat chyby v tvůrčí oblasti – výkon přesahující běžné normy je označen za „chybný“ (Kosíková, 2011, s. 138). Stejně tak je obtížné již formulování kritérií pro hodnocení

Učitel má tendenci při hodnocení vyhledávat a kvalifikovat chyby měřitelné, tedy faktografické – znalostní, hodnotitelné normovaným postupem. Dochází k preferenci učiva teoretické povahy – to je pochopitelné z hlediska snahy učitele o spravedlivé, tedy objektivní hodnocení. Stanovit kvalitativní kritéria např. pro umělecký výkon nebo estetický produkt je obtížné. Pro hodnocení formou kritiky je zapotřebí stanovit pravidla pro diskusi. (Slavík, 1999, s. 72). Tendence učitelů vyhnout se komplikacím při hodnocení výkonů přesahujících běžné normy vedou k přeceňování učiva faktografické povahy.

Dovednost učitele pracovat s chybou, kterou žák udělá, je přínosné pro učení samotné i pro motivaci k výkonu při hodnocení. Základem je náhled a reakce učitele na chybu jako na přirozenou součást procesu učení, ne jako na něco trestuhodného (Helus, 1989, s. 192). Obdobným způsobem by měl své chyby chápat také žák. Bezprostředně po zjištění by měla následovat důkladná analýza chyby:

- v čem přesně chyba spočívá (*identifikovat chybu*)

- *proč* se jí žák dopustil (zjistit, zda je příčinou chyby neporozumění principu, nebo přehlédnutí, opomenutí)
- co chyba způsobila, jak brání v dalším správném postupu
- co přesně je třeba udělat pro odstranění chyby.

Podrobněji přibližují proces práce s chybou autoři Mareš – Křivohlavý:

- Prvním krokem je *detekce*, to znamená upozorování, konstatování chyby. Ke zjištění chyby má dojít co nejdříve, včasné odhalení zabrání vzniku a řetězení dalších chyb, je zastaven nesprávný postup,
- Při *identifikaci* je již *objasněno* o jakou chybu se jedná, příp. jak je závažná,
- *Interpretace* chyby zahrnuje vysvětlení příčin – jednak těch, které pramení z nedostatků v předchozím učení a dále jaké případné důsledky by chyba způsobila v následujících činnostech,
- *Korekce chyby* je účinná v případě, že je opraven – kromě výsledku – především postup, který k chybě vedl včetně zdroje chybných činností (Mareš – Křivohlavý, 1995, s. 100, 101). Autoři nabízejí bohatou škálu *korekčních postupů*, které lze využít v různých pedagogických situacích.

Takové postupy pro práci s chybou jsou pro žáka povzbuzením. Žáci se chyb obávají, protože za ně bývají „trestáni“ negativním hodnocením; pokud je učitel schopen realizovat uvedené zásady ve své praxi, přinese to žákům nejen úlevu, ale změnu v přístupu k učení.

Práce s chybou se váže k věkovým zvláštnostem, zvláště v kognitivní oblasti je třeba respektovat vývojové hledisko: „Piaget prokázal, že pokud se dítě dopustí chyby, není to obvykle způsobeno jeho neschopností. Dítě prostě reaguje na základě své dosažené úrovně myšlení. Tuto úroveň lze zvýšit, poskytneme-li dětem příslušnou znalostní základnu a věnujeme-li pozornost procesům, jejichž prostřednictvím mohou tuto znalostní základnu vhodně strukturovat a využívat“ (Fontana, 2003, s. 76).

**Zpětná vazba**, která je jednou z podstat hodnocení, je specifickým aspektem v pedagogické komunikaci mezi učitelem a žáky. Její význam není redukován pouze na usměrňování žáků, na regulování jejich činností prostřednictvím podnětů ke zpevňování žádoucího chování žáka (příp. k potlačení nežádoucího, nesprávného).

Zpětná vazba by měla fungovat jako účinná korekční informace při probíhajících aktivitách žáků v rámci učení nebo v situacích hodnocení. Z hlediska učitele jde o strategie průběžného ovlivňování procesů učení i hodnocení. Z úspěšně probíhajících interakcí zpětné vazby mohou zúčastnění vytěžit smysluplnou podporu v dané situaci. Charakter zpětné vazby je závislý na pojetí autority učitele. DOPL. – rozdíly při direktivním/nedirektivním přístupu k žákům.

Typizovat a třídit způsoby zpětné vazby není snadné vzhledem k proměnlivosti okolností, v nichž učitel zasahuje do práce žáka. Autoři Mareš – Křivohlavý (1999, s. 96, 97) uvádějí příklady druhů zpětné vazby nejčastěji využívaných ve školní praxi. Rozlišují přitom dva základní druhy zpětné vazby: XX) do pozn. uvést jejich zdroj (získané na podkladě poznatků ze sledování výuky ve školách)

Jako *přímou* zpětnou vazbu zmínění autoři označují:

- souhlas, pochvala (pozitivní zpětná vazba)
- pozitivní odpověď – tzv. „učitelské echo“
- částečný souhlas / částečný nesouhlas („ano, ale...“)
- částečně pozitivní / částečně negativní odpověď
- negativní odpověď – jednoznačné, prosté sdělení chyby (příp. i správné odpovědi)
- pozitivní nebo negativní zpětná informace doplněná komentářem (připojení komentáře považují za zvlášť prospěšné, žáci jsou schopni akceptovat i záporné vyhodnocení, pokud pochopí, *proč* ho obdrželi).

Nepřímá zpětná vazba:

- různá doplnění původní odpovědi – rozvedením, zpřesněním, zúžením
- vyžádání dalších alternativ řešení, příp. jedné správné odpovědi
- přechod k jinému tématu (zadání).

Zpětná vazba je vyjadřována učitelem i nonverbálně, žák není přerušován, má dostatek prostor pro svou aktivitu. Žáci nepotřebují zpětnou vazbu neustále – zejména v pokročilejší fázi učení nebo při nižší náročnosti úkolů dávají přednost samostatné práci. Poskytování účinné zpětné vazby má úskalí ve správném vnímání a pochopení těmi, jimž je určena. Žáci jsou různě citliví na kvalitu své činnosti. Nemusí vždy postřehnout rozdíl mezi svým řešením



úlohy a řešením správným. Dochází k tomu v následujících případech: Signalizovaná chyba je drobnější, žákem shledaná jako zanedbatelná (považuje za zbytečné ji opravovat); nebo je správný výsledek naopak diametrálně vzdálený od řešení žáka, korekce je pro něj mimo dosah jeho možností. Na zpětnou vazbu přestává žák reagovat i tehdy, když je často chválen za zvládání snadných úkolů. Vnitřní zpětná vazba – porozumění.

**Princip priority pozitivního hodnocení** umožňuje přednostní zaměření na kladné stránky při posuzování výkonu. Hlavním „pozitivem“ je posilování sebedůvěry a pocitů vlastní kompetence. Tím je kladně stimulována motivace žáků. Pozitivní hodnocení se stává jedním z nejúčinnějších motivů školních aktivit:

- eliminuje nepřiměřený strach z hodnocení (ze školních situací celkově),
- zamezí opakovanému prožitku neúspěchu, neprospěch není trvalým jevem, žák se nepohybuje v „bludném kruhu“
- zabrání vzniku frustrace u žáků, kteří mají silnou motivaci k úspěšným výkonům, ale nedisponují odpovídajícími schopnostmi,
- dostatečným zdůrazněním pozitivních stránek žákova výkonu se vytváří podmínky pro přijetí i negativního hodnocení, aniž by mělo nepříznivý dopad na motivaci (za jistých okolností může horší známka kladně motivovat),

Prožívání neúspěchu fixuje v žákovi negativní sebehodnocení. Běžnou reakcí na užívání (resp. nadužívání) obranných strategií situaci nezlepší. Dochází k navození pocitu vlastní nedostatečnosti, jehož konečným důsledkem je reálné snížení schopností žáka.

Žákova potřeba *být kompetentní* je naplňována hodnocením, které se opírá o individuální vztahovou normu která, sleduje vývoj žáka srovnáváním s jeho předchozími výkony. Tento přístup je motivačně příznivější – vychází ze způsobu posuzování dítěte v rodině. Rodiče posuzují pokroky dítěte porovnáváním s jeho předchozími výkony. Až po vstupu do školy je v roli žáka dítě výkonově konfrontováno se svými spolužáky (Hrabal – Pavelková 1989, s. 108).

### 3. 2 Dynamické hodnocení

Velmi inspirativní z hlediska pozitivní motivace je *dynamické hodnocení*. Nespornou výhodou tohoto pojetí je úzká provázanost vyučovacího procesu s hodnocením. Vychází

z Vygotského pojednání o etapách intelektuálního vývoje; tento koncept poukazuje na rozdíl (resp. vztah) mezi úrovní aktuálního vývoje žáka a zónou nejbližšího (možného) vývoje. Aktuální úroveň určují úkoly, které žák zvládá samostatně – bez pomoci dospělého. Úroveň zóny nejbližšího vývoje reprezentují úkoly, které je žák schopen vyřešit s pomocí učitele. Vždy, když se žák (dítě) blíží další etapě vývoje, je zvýšeně vnímavý k následujícímu stupni poznávání a s pomocí učitele ji může dosáhnout. Je ale žádoucí akcelarovat vývoj žáka přiměřeně, jinak neuchopí poznatky správně. Osvojování nového je třeba chápat v konstruktivistickém pojetí, které vyžaduje specifické postupy a dostatek času (Málková, 2009, s. 86), protože má dojít k přestavbě stávajících poznatkových struktur. Učební fáze není oddělena od hodnocení, naopak je jeho součástí. Školní učení je chápáno jako sled úkolových situací, které jsou bezprostředně vyhodnocovány. Při dynamickém hodnocení je možné sledovat a posuzovat:

- úroveň kognitivních funkcí žáka
- způsob, jakým se učí
- myšlenkové postupy, které používá
- způsoby, jakým řeší problémové situace

Dynamické hodnocení probíhá ve třech fázích:

V první fázi probíhá *diagnostika*, kterou je zjištěna stávající, tj. „aktuální“ úroveň žakových schopností a dovedností. Následuje druhá fáze – proces asistovaného *učení*, jehož úkoly jsou sestaveny tak, aby náročností jen mírně převyšovaly předchozí úroveň. Klíčovou důležitostí má v této fázi *zpětná vazba*. Žák dostává okamžitou informaci o svých chybách a je učitelem přiváděn nejen ke správnému řešení, ale také k pochopení v čem chyba spočívá, jak ji odhalit a odstranit. Užitek z této fáze čerpá také učitel, protože takovéto „doprovázení“ žáka při výuce zpřesňuje diagnostický náhled učitele na učební možnosti žáka. Od hodnocení se pak odvíjí další postup ve výuce, zacílený na pokrok žáka. Ve třetí fázi je *ověřován* efekt činností, přínos pro intelektuální pokrok. Žák dostane kontrolní úkol – podobný jako v první fázi hodnocení, přičemž je sledováno především to, jak dokáže osvojené poznatky /principy, operace/ aplikovat, tj. použít v jiném kontextu. Právě schopnost dále využívat naučené prokazuje do jaké míry žák učivo pochopil a upevnil si jej. Bylo zjištěno, že dovednost aplikovat nově naučený princip v novém úkolu údajně určuje úspěšnost žáka (Málková, 2009, s. 85).

Pozitivní motivační účinek může přinést tzv. *metoda odstupňované nápovědy*, která je součástí dynamického hodnocení. Jedná se o slovní podpory a pokyny poskytované žákovi v úkolové situaci. Soubor nápověd je vypracován – odstupňován – od velmi obecných pokynů až po konkrétní – specifické. Žák tedy dostává – pokud potřebuje – i detailní návod, jak dosáhnout správného řešení. Pro efektivní využití této metody je nezbytným požadavkem rozpoznání optimální míry podpory, kterou žák potřebuje. Při vyhodnocování výkonu učitel odhalí právě dozrávající dovednosti a poskytne žákovi pokyny pro pochopení a vyřešení nového úkolu.

Uvedené postupy výrazně usnadňují dosažitelnost výsledku, a přitom ponechávají dostatek aktivity na straně žáka. Učitel má řadu příležitostí sledovat způsoby práce žáka, jeho návyky a přístup k učení. Včas identifikuje překážky, které brání žákovi v úspěšném dosažení výsledku a může motivovat k žádoucí změně učebního stylu. Je patrné, že při dynamickém hodnocení nejde tak o známku, jako o učební činnosti samotné. Smyslem procesů dynamického hodnocení je důkladně osvojené učivo, které je základem pro další učení.

Dynamické hodnocení jednoznačně ukazuje výhody provázanosti učení s hodnocením. Jednou z koncepcí výuky akcentující průběžnou zpětnou vazbu je tzv. *zvládací učení* /známé jako „mastery learning“/. Žákům je během výuky poskytována odpovídající podpora a účinné učební strategie. S dynamickým hodnocením vykazuje zvládací učení jeden společný velmi pozitivní rys: mění radikálně pohled na neúspěšné žáky – *příčina neúspěchu není spatřována v neschopnosti nebo lenosti žáka, ale v chybách, které nebyly včas korigovány* (Košťálová, 2008, s. 54).

### **3.3 Sebehodnocení žáka**

Sebehodnocení – pokud je dosaženo odpovídajících kompetencí – má vysokou motivační hodnotu. Poskytuje žákům pocit, že jsou způsobilí k poměrně náročným úkonům, které jsou nutné při hodnocení (úsudek, rozhodování).

Sebehodnocení je specifická schopnost žáka reflektovat, posoudit a vyhodnotit nejen své výsledky učení, ale také postupy a činnosti, kterými jich dosáhl. Cesta k získání potřebných kompetencí není snadná – pro žáka ani pro učitele. Počátečním předpokladem je vysoká odbornost učitele spojená s ambicemi a důvěrou na obou stranách.

Sebehodnocení žáka vychází z autonomie, která je vztahována již k samotnému učení a později k hodnocení. Míra samostatného zvládnutí učebních úkolů se odvíjí od schopnosti „sebeřízení“, s níž jsou spojovány (v rámci školního učení a sebehodnocení) následující čtyři oblasti tzv. autoregulativních mechanismů:

- řídit vlastní motivaci (uvědomění si cílů učení v souvislosti s aspirací)
- řídit svou pozornost (nasměrování koncentrace)
- ovládat své emoce (uvědomovat si prožitky z učení – kladné a záporné vnímání)
- vyrovnávat se s neúspěchy v učení (odhalení příčin neúspěchu a především vlastních možnosti jejich odstranění). (Lukášová, 2010, s. 170)

Základem schopností (kompetencí) řídit své učení a následně hodnotit své výkony, jsou dovednosti *sebereflexe*. Účelné reflektování (tj. uvědomování si) vlastních učebních postupů znamená jejich průběžné ověřování, že jsou v souladu s danou úkolovou situací a (pravděpodobně) povedou ke správnému řešení. Po vyhodnocení činností jako správných či chybných následuje případná korekce. Uvedené dovednosti jsou blízké metakognitivním strategiím, které zahrnují ještě např. schopnost interpretace zpětné vazby (vnější i vnitřní), plánování, monitorování, vyhodnocování a řízení vlastních činností.

Tyto kontrolní mechanismy „vyššího řádu“, které by umožňovaly *posuzování* vlastních výkonů a výsledků, však nezvládají žáci všech věkových kategorií – zejména v mladším školním věku nelze očekávat odpovídající mentální potenciál pro samostatný úsudek. Kromě určité úrovně kognitivních schopností potřebují žáci k získávání kompetencí k sebehodnocení zdravého *sebepojetí*.

Přivést žáky k sebehodnocení znamená pro učitele soustavnou, systematickou práci. Aktivitu směřující k autonomii a sebehodnocení je nutné zařazovat do běžné výuky. Počátky sebehodnocení zřejmě nebudou schůdné, bezchybné. Úspěch je závislý na učitelem vytvořených optimálních podmínkách, bez nichž nelze kompetence žáků k sebehodnocení rozvíjet:

- kvalitní hodnocení prováděné učitelem, které se opírá především o popisný jazyk; sebehodnocení žáků se postupně odvíjí od heteronomního, kritériálního k autonomnímu hodnocení,

- pozitivní klima třídy, utváření atmosféry spolupráce a důvěry mezi učitelem a žáky (ale i mezi učitelem a rodiči),
- jednoznačné, srozumitelné sdělování cílů společných činností žákům; ověřit znalost i dílčích cílů, žáci mají mít jasnou představu toho, co se očekává,
- společně formulovat přesná kritéria pro hodnocení, na jejichž základě se budou žáci pokoušet o sebehodnocení (se zřetelem k věkové kategorii žáků),
- vést žáky k výstižným formulacím při sebehodnocení – k vyjadřování vlastního názoru (individualizace sebehodnocení),
- vést žáky k pochopení, že hodnocení je pozitivní proces, nikoli kritika za každou cenu,
- vytvářet zdravé sebevědomí žáků – důvěru ve vlastní kompetence; ukazovat žákům prospěšnost sebehodnocení (Kratochvílová, 2009, s. 173).

Také Šikulová (2010, s. 147, 148) upozorňuje na skutečnost, že žáci mohou získávat kompetence k sebehodnocení postupným procesem – stávají se způsobilými posoudit kvalitu své práce a také vlivy a význam okolních jevů, které vedly k učebnímu úspěchu, příp. k neúspěchu. Autorka vychází z Š. A. Amonašviliho a uvádí tři stadia formování hodnotících soudů žáka: V první fázi je klíčové hodnocení samotného učitele, které má sloužit jako vzor pro žáky. Měl by klást důraz především na *formativní hodnocení* – to znamená poskytovat žákům korekční informace v procesu učení, tedy v době, kdy se jejich výkon dá ještě zlepšit. Tím zjišťuje žákům průběžnou reflexi učení – přesně chápou, co je dobře a co je třeba změnit. Zpětná vazba je chápána jako propojování hodnocení a procesu učení (častost, okamžitost, konkrétní pokyny – navedení správným směrem, úprava postupu). V zájmu věcnosti je doporučeno používat *popisný jazyk*, který je informativnější a pomáhá k oproštění od vztahů – nehodnotí se vlastnosti žáka. Použitím individuální vztahové normy při posouzení výsledků přizpůsobuje učitel hodnocení „na míru“žákovi – ten lépe porozumí vlastnímu učení, není výhradně odkázán na regulování svých činností učitelem.

Ve druhé fázi je již možné posunout hodnocení od učitele více směrem k žákům, příp. ke skupinám žáků. Doporučeny jsou kooperativní způsoby práce, které zakládají možnost spolupráce při hodnocení a podporují dobré sociální klima. Neplatí již pouze to, co říká učitel – hodnocení je rozšířeno na žáka nebo skupinu. Ujasnění požadavků přináší společné prodiskutovávání kritérií hodnocení. Při udělení „práva“ hodnotit rozvíjejí žáci celou řadu komunikativních dovedností. Do hodnocení spolužáků promítají svou představu o výsledku

(včetně správnosti pracovního postupu) a zamýšlí se nad vlastním výkonem. Takové hodnocení pravděpodobně přispěje také k tomu, že si začnou vážit kvalitní práce svých spolužáků (stejně jako vlastní). Navozené pozitivní klima umožňuje jednotlivcům nenásilnou identifikaci svých silných i slabých stránek, aniž by vznikl pocit nedostatečnosti (při soutěživosti častý jev). Pravidelností (dobrým naplánováním) uvedených aktivit lze docílit nárůstu sebehodnotících kompetencí.

Ve třetí fázi již učitel výrazně podporuje *samostatnost* žáků při hodnocení, ale stále je „doprovází“ úskalími sebepoznávání. Významnou aktivitou žáků je *reflexe* učení, tj. znovuvybavování postupů v úkolové situaci a jejich posouzení – „monitorink“: Co se podařilo – co se nepodařilo a *proč* – co lze dále zlepšovat a *jak*. Žáci sami zaznamenávají své pokroky, postupně budou schopni optimálně regulovat činnosti v situacích výkonu, příp. se pokusí o stanovení osobních cílů učení. Orientace na výkon představuje výrazný motivační aspekt – lze očekávat, že žáci převzímou odpovědnost za své učení: budou se aktivně zapojovat do výuky a projeví zájem o obsahy dalšího učiva. Vzhledem k tomu, že je prokázán vztah mezi sebevědomím a výkonem, je velmi žádoucí, aby učitel podporoval – resp. vyvažoval – sebevědomí žáků. Je patrné, že v této fázi se společně se svými žáky „učí“ také učitel: /které činnosti systematicky rozvíjejí hodnotící dovednosti žáků?... co vede k úspěchu při hodnocení u konkrétního žáka? – opět výhodnost uplatnění vztahové normy a celkově individuálního přístupu k žákům... pro úspěšné zvládnání sebehodnocení žáků je vlastně důležité celé pojetí vyučování/ (Šikulová, 2010, s. 152, 154).

Při úvahách o faktorech, které ovlivňují sebehodnocení žáků nelze opominout vývojové hledisko. Je třeba respektovat zvláštnosti charakteristické pro určité věkové kategorie. Učitel potřebuje komplexní pohled na specifika psychického a sociálního vývoje v kontextu individuálních potřeb a úrovně vývoje (kognitivní schopnosti, odolnost psychiky, vnímání vlastní sociální pozice apod.)

Sebehodnocení jako takové je určitý *způsob práce*, tj. v podstatě „*metoda*“, kterou je možné postupně osvojovat. Košťálová (2008, s. 62, 63) předkládá cílený výcvik dovedností samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat ze zjištěného závěry pro následující učení. Jedná se o kompetence v podobě konkrétních kroků – žák dokáže:

- rozpoznat složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl požadovaného cíle nebo že se k němu přibližuje,
- tyto složky popíše a objasní, proč je považuje za zvládnuté,
- najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit,
- popíše, nezvládnuté části vysvětlí, v čem se liší od očekávaného výsledku,
- identifikuje, co přispělo k dosažení cílů,
- naplánuje, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla efektivnější

Sebehodnocení je významným motivačním činitelem (aspektem) – potvrzuje žákům pocity vlastní kompetence a autonomie. Nejsou již zcela odkázáni na hodnocení učitelem nebo jinými autoritami, získali část „vlády“ nad svou úspěšností.

## EMPIRICKÁ ČÁST

1) *Předmět zkoumání* – problém: Jaké způsoby hodnocení ve vyučování mají pro žáky motivační hodnotu?

2) *Cíl výzkumu*: Poznat, jaké způsoby a formy hodnocení žáci považují za pomoc v učebních činnostech; jaké hodnocení žáci oceňují, protože podporuje výkonovou motivaci?

3) *Hypotézy*:

1. Motivační hodnotu má pro žáky takové hodnocení, kterého se mohou sami aktivně účastnit.

2. Motivační hodnotu má pro žáky takové hodnocení, při kterém učitel analyzuje výkon žáka.

3. Žáci chápou jako pomoc v učení jen některé způsoby hodnocení.

4) *Použité metody* - pro dané jevy jsem použila kvalitativní výzkum s využitím následujících metod a technik: dotazník, anketa, rozhovor, projektivní metoda a analýza (výkonu).

a) *Dotazník*, jehož prostřednictvím jsem chtěla poznat názory studentů na hodnocení vůbec. Jednalo se o poznání jejich postoje k dále zkoumané problematice hodnocení jako motivačního faktoru. Proto byly otázky v dotazníku orientovány na hodnocení, jeho místo a funkce ve vyučování.

b) *Anketa* – žákům byla položena jednoduchá otázka, na kterou písemně anonymně odpověděli. Otázka zněla: Jaké hodnocení učitele mi pomáhá a jaké hodnocení mě sráží?

c) *Projektivní metoda*: Žákům byla zadána „slohová práce“ na téma „Jsem učitel a hodnotím své žáky tak, aby je to motivovalo k další učební činnosti“.

d) *Rozhovor s učiteli*: Nestandardizovaný rozhovor s kolegy na téma „Jak hodnocením motivuji své žáky?“

e) *Společné hodnocení výkonu žáka* – pokus společně s třídou analyzovat výkon jednoho z nich.



## 5) Výzkumný vzorek:

Výzkum byl realizován na konzervatoři v Teplicích v průběhu školních období 2009/2010 a 2010/2011. Zúčastnili se žáci 3., 4., 5. a 6. ročníků a učitelé různých aprobací (u každé metody je skupina respondentů blíže specifikována - níže). Účastníkům byla zaručena anonymita a byli informováni o účelu výzkumu. Vzorek byl vybrán záměrně - studenti daných věkových skupin mají dostatek zkušeností se školním prostředím a někteří již sami působí jako pedagogové (na částečné úvazky). Jejich názory mají význam pro posouzení zkoumaných jevů. Většina respondentů se po ukončení studia uplatní jako učitelé hudebních oborů, příp. hudební výchovy na ZUŠ nebo ZŠ. Prostředí na konzervatoři je poněkud odlišné od zcela běžných škol, ale jsem přesvědčena, že ve všech školních situacích se naši žáci chovají podobně, jako na jiných školách.

V podstatě se jedná o určitý typ kvalitativního výzkumu, který jsem zvolila proto, že daný předmět (postoje k hodnocení a motivace) by byl kvantitativními prostředky obtížně zpracovatelný. Zároveň jsem měla k dispozici omezený počet studentů, se kterými jsem mohla pracovat, a při každé metodě se lišily počty i skupiny respondentů. Samozřejmě si uvědomuji, že jde o poněkud „specifické“ studenty, ale v jistém smyslu to prospělo výzkumu, protože vše brali vážně a s odpovědností. Po skončení a vyhodnocení výzkumu měli zájem o výsledky a vyžádali si k nim diskusi.

## 6) *Prezentace výsledků použitých metod:*

### a) DOTAZNÍK:

#### *postoje k hodnocení z hlediska motivačních účinků*

Cílem výzkumu bylo zjištění postojů středoškolských studentů (resp. jejich vybraného vzorku) ke školnímu hodnocení. Z hlediska motivačního působení je důležité, jak je hodnocení ve škole přijímáno samotnými žáky – zda je akceptováno jako přirozené zakončení učebních činností, jako zjištění a ověření dosažených výsledků nebo je naopak považováno za nadbytečné, kontraproduktivní (případně až ohrožující).

Vytěžování relevantních informací z oblasti postojů je obtížné. Posuzovací tendence žáků jsou individuálně odlišné, závislé na celé řadě proměnných. Jejich postoje (názory) jsou ovlivněny subjektivním prožíváním a promítají se do vztahu ke školní realitě.

*Výzkum sleduje kladné a záporné rysy hodnocení:*

- 1) Procesy hodnocení jsou přijímány jako součást výuky, jako zpětná informace potvrzující správnost postupu; popř. slouží k odhalení nesprávného řešení (chyb) a jsou signálem ke korekci.
- 2) Hodnocení je pociťováno jako převážně nepravdivé, nespravedlivé, rušivé, vyvolávající úzkost.

Výzkum byl realizován v pomaturitním studiu na konzervatoři v pololetí školního roku 2010/2011. Zúčastnilo se 28 respondentů, studentů 5. a 6. ročníků ve věkovém rozmezí 20 - 27 let. Účastníkům byla zaručena anonymita a byli informováni o účelu výzkumu. Vzorek byl vybrán záměrně, studenti dané věkové skupiny mají dostatek zkušeností se školním prostředím, jejich názory mají význam pro posouzení zkoumaných jevů. Většina respondentů se po ukončení studia uplatní jako učitelé hudebních oborů, příp. hudební výchovy na ZUŠ nebo ZŠ.

Po zpracování výsledků se uskutečnila diskuse na téma hodnocení a jeho dopady na motivaci (v rámci studijních předmětů Pedagogika – v 5. ročníku a Didaktika - v 6. ročníku).

Postoje jako hodnotící vztahy patří mezi jevy obtížně měřitelné kvantitativními metodami. Pro uvedený výzkum jsem zvolila metodu *ratingu*, konkrétně *techniku sumační postojové škály* Likertova typu. Tato technika umožňuje utřídit a kvantifikovat vyjádření typu: často – většinou – občas, méně – více, významný – neužitečný apod. Zahrnuje také možnost neutrální odpovědi („nelze rozhodnout“).

- Posuzovací škály s nucenou volbou:

V tomto případě má posuzovatel k dispozici několik variant vlastností osoby, jevu nebo podnětu a rozhoduje, která z nich ve větší míře charakterizuje posuzovaný objekt, nebo naopak, která ji vystihuje nejméně.

Pokusila jsem se sestavit položky tak, aby teze byly pro každého dotazovaného srozumitelné. Použila jsem třípólového typu vyjádření: „souhlasím“ (3) – „nemohu se vyjádřit“ (2) – „nesouhlasím“ (1).

## DOTAZNÍK

### Jaký je váš postoj k hodnocení ve škole?

Zadavatel: .....

Milí studenti,

Všichni máte své osobní zkušenosti s hodnocením ve škole. Pokuste se zamyslet nad následující sadou tezí. Každá obsahuje nějaký názor nebo tvrzení, které se týká školního hodnocení. Vyjádřete, prosím, ke každé položce míru svého souhlasu nebo nesouhlasu pomocí této číselné škály:

SOUHLASÍM = 3

NEMOHU SE VYJÁDŘIT = 2

NESOUHLASÍM = 1

1. Hodnocení učitele se od mého očekávání většinou neliší .....
2. Záporné hodnocení ve mně často vyvolá pocit křivdy .....
3. Ze školního hodnocení většinou nemívám obavy .....
4. Často se hlásím dobrovolně ke zkoušení .....
5. Jen málokdy jsem hodnocen podle toho, co skutečně umím .....
6. Jakmile je něco „na známky“, zneklidním, nemohu se soustředit na výkon .....
7. Hodnocení (písemky, testy, zkoušení) považuji za ztrátu času .....
8. Hodnocení ve škole je velmi často nespravedlivé .....
9. Při prověřování znalostí jsou mi vždy jasná kriteria, podle nichž budu hodnocen.....
10. Úspěchy a neúspěchy ve škole jsou u mne v rovnováze .....
11. Hodnocení ve škole ubližuje, působí více škody než užitku .....
12. Ve škole je hodnocení nepostradatelné, informuje a motivuje .....
13. Často mám smůlu – jsem zkoušený/á/ právě když to neumím .....
14. Vědomí, že budu zkoušený/á/ mě povzbuzuje k vyššímu výkonu .....

Děkuji vám za spolupráci, s výsledky vás brzy seznámím a ráda s vámi prodiskutuji další názory nebo náměty k tématu školního hodnocení.

## ***Zpracování výsledků***

Zadání obsahuje 14 tezí, z nichž jedna polovina předkládá kladnou charakteristikou školního hodnocení (teze č. 1., 3., 4., 9., 10., 12. a 14.) a druhá polovina vyjadřuje charakteristiku zápornou (teze č. 2., 5., 6., 7., 8., 11., 13). Pro vyhodnocení jsem sestavila tabulku odpovídající uvedeným dvěma kategoriím. Teze A (kladné teze), tab. B (záporné teze):

Celkové výsledky:

Teze A: Vyjádření 28 respondentů / 7 tezí:

Souhlasná vyjádření: 62

Nesouhlasná vyjádření: 71

Nemohu se vyjádřit: 63

Teze B: Vyjádření 28 respondentů / 7 tezí:

Souhlasná vyjádření: 62

Nesouhlasná vyjádření: 73

Nemohu se vyjádřit: 61

Při vynechání neutrálních hodnot (2) je celkový poměr kladných a záporných vyjádření 135:133 – tj. respondenti odsouhlasili 135 pozitivních rysů a zároveň 133 negativních rysů školního hodnocení. Výsledky je možné dále podrobněji analyzovat podle slovního vyjádření k jednotlivým tezím – zaměřit se např. na obavy a úzkost z hodnocení.

Pro přehledné vyjádření výsledků uvádím tabulku sumační postojové škály:

teze	souhlasím	nemohu se rozhodnout	nesouhlasím
1	8	12	8
2	5	9	14
3	9	3	16
4	12	7	9
5	7	14	7
6	10	7	11
7	8	8	12
8	10	9	9
9	8	10	10
10	7	14	7
11	6	12	10
12	8	9	11
13	16	2	10
14	10	8	10
Celk.	62 / 62	63 / 61	71 / 73

### Závěry

Z výsledků vyplývá, že daná skupina studentů považuje hodnocení ve škole převážně za zátěžové, vyvolávající úzkost a nemotivující k výkonu (hypotéza 2.). Dále hodnocení často nevypovídá o reálném stavu znalostí - tím je mj. zkreslena i jeho informativní funkce. Lze vyvodit, že v praxi zřejmě chybí propracovanější *koncepte ověřování znalostí a dovedností*.

Negativní parametry hodnocení mohou být způsobeny nepřiměřeně nastavenou úrovní kognitivních cílů – již v samotné výuce, ale především v materiálech, které slouží k účelům hodnocení.

Připomínky respondentů: 1) Hodnocení z důležitých, potřebných znalostí (potom je respektována i náročnost)

2) Mít více možností korekce (opravit chybný výkon).

Uvedený dotazník sloužil jako vstup do dané problematiky, následují další metody zkoumání, které se přímo týkají motivační funkce hodnocení.

#### b) ANKETA:

Zadání:

*Jaké hodnocení učitele mi pomáhá a jaké hodnocení mě sráží?*

Vzorek: Zúčastnilo se 19 respondentů, žáků 3 ročníku. Anketa byla uskutečněna v závěru školního roku 2010/2011 v rámci třídnické hodiny. Každý odpovídal písemně – anonymně. Na lístku měli stručně vyjádřit jednu charakteristiku ke znaménku + a jednu k -.

Výsledky – prezentuji v plném znění:

Resp.:	vyjádření +	vyjádření –
1.	když se dozvím, jak na tom jsem	nespravedlivé!
2.	pěkná známka potěší ☺	4 nebo 5 s poznámkou o mé „inteligenci“
3.	stačí mi za 3 a raduju se	zkoušení nebo písemka bez domluvy
4.	když dostanu lepší známku, než jsem čekal	když se připravím, ale stejně mám za 5
5.	když jsem zvládla něco navíc a vyniknu	nespravedlivá známka
6.	jednička, ale ne za každou cenu	jsem zkoušená hned po nemoci
7.	m(n)ě není pomoci!	když se snažím a stejně je to zbytečné
8.	zlepšení na vysvědčení	někdy mám za 3 a nevím proč

9. známka lepší než 4	když mám smůlu a jsem zk. zrovna z toho, co neumím
10. prostě když se mi zadaří a někdo mi to řekne	nespravedlnost, „dušení“ při zkoušení
11. když mi přeje štěstí a neočekávaně za 1	písemka z něčeho jiného než bylo domluveno
12. skoro vždycky mám radost, jde mi to pořádně neumí	občas je otrava když se zkouší z toho, co ještě nikdo
13. dobrá známka nečekaně	špatná známka nečekaně
14. když učít. ocení, že jsem ‚zamakala‘	když se snažím a stejně mám 4, 5
15. pochvala když ji ani nečekám	marná snaha a nespravedlnost
16. ocenění snahy i když mi to nejde	nespravedlivé podezírání, že jsem se na to ani nepodívala
18. zasloužená jednička	potupná 5 před třídou
19. známka 1, ale je to málokdy	4- a 5 a to je tedy často i když se někdy snažím

Na následující TH byli žáci seznámeni s nejčastějšími odpověďmi. Rozvinula se neformální diskuse o záporných rysech, zvl. o spěchu při hodnocení (zkoušení), příliš dlouhém zkoušení (30 minut a více), časté nerespektování dohody o obsahu a termínu významné písemné práce.

### **Shrnutí výsledků:**

Vyjádřené záporné rysy:

- Nespravedlnost – 4x
- Nedůvěra – pocit křivdy (marného snažení) – 6x
- Nerespektování domluveného – 3x
- Zámka bez vysvětlení – 2x
- Ponižující způsob – 2x
- Smůla, náhoda – 2x

Vyjádřené kladné rysy:

- Kladné hodnocení, pěkná známka – 8x

- Informace o zvládnutí – 2x
- Nečekaně kladné hodnocení nebo pochvala - 3x
- Ocenění snahy – 3x
- Náhoda, štěstí – 1x

### c) PROJEKTIVNÍ METODA

Zadání:

Napište slohovou práci na téma: „*Jsem učitel a hodnotím své žáky tak, aby je to motivovalo k další učební činnosti*“ – slohový útvar – úvaha, rozsah 80 – 120 slov.

Respondenti:

Skupina devíti studentů šestého ročníku konzervatoře, zadáno v dubnu 2009 v rámci předmětu Didaktika. Někteří z nich využili znalosti probírané v pedagogických předmětech (Pedagogika, Psychologie a Didaktika), ale byli vyzváni, aby se spíše stylizovali do role učitele, který chce motivačně podchytit žáka (žáky) prostřednictvím hodnocení.

Výsledky (parafrázováno):

Ve slohových pracích se vyskytovaly následující teze, jako zásady nebo myšlenky:

- Důkladně popíšu výsledky žáka, aby věděl, jak na tom je, potom ho pochválím, za to co zvládl dobře a až poté řeknu výhrady, výtky. V případě opravy znovu ukážu, vysvětlím, jak je to správně;
- Vyzkouším znalosti napřed „nanečisto“, až potom na známky, aby si žáci víc věřili. Pak se jim bude dařit a já jim dám pěkné známky, a tím bych je motivoval – alespoň většina z nich bude úspěšná;
- Zadám spíš snazší úkoly, ale ne zase příliš, pěkná známka „zadarmo“ nemotivuje;
- Rozdělím žáky alespoň na dvě skupiny podle toho, jaké mají schopnosti a jak to ovládají. I slabší mají šanci splnit požadavky bez stresu;
- Se stresem při zkoušení je to jako s trémou při hraní: Když to neumím, nejdu hrát na veřejnost. Dokud to žák neumí, nebudu jeho „neumění“ zkoušet na známky. Musím ho to nejdříve naučit;



- Pokusím se, aby měl žák pocit, že se mu snažím pomoci a i když to nejde, nezlobím se na něj (to zní dobře, ale takovou trpělivost asi nemám);
- Když je potřeba, musím dát špatnou známku, protože ještě horší je, když učitel chválí a není za co;
- Hlavně nejmladším žákům bych prostě dával jenom jedničky, už jenom za to, že se snažily;
- Dohodnu si se žáky zkoušení nebo důležitou písemku, řeknu jim, co tam bude, zopakují to s nimi a pak to také dodrží;
- Prostě snížím nároky a zpomalím tempo. Když to bude lehčí, začne mu to jít líp a bude mít chuť hrát (myšleno při výuce hudebního oboru).

Další teze byly obdobné nebo neobsahovaly konkrétní přínos pro motivaci.

Obě metody volných výpovědí žáka (anketa i slohová práce, kde se stylizovali do role učitele) v podstatě prokázaly – jaké způsoby hodnocení žákům vyhovují – jaké práce s hodnocením mají určitou motivační hodnotu.

Je zajímavé, že jejich názory jsou v podstatě v souladu moderními tendencemi koncipování školního hodnocení a vyučování. Jistě se u daných studentů projevily určité znalosti z pedagogických disciplín, které jsou součástí jejich studia. Rozhodující byly ale zřejmě jejich zkušenosti z poměrně dlouhé „školské praxe“ v rolích žáků. V tomto smyslu jsou jejich posudky i kritikou současného stavu hodnotících aktivit na školách.

#### d) ROZHOVOR /nestandardizovaný/

Téma:

*„Jak hodnocením (příp. i jinak) motivuji své žáky“*

Respondenti:

Skupina pěti učitelů – kolegů, kteří vyučují na konzervatoři předměty: 1) Český jazyk, 2) Dějiny hudby, 3) Italský jazyk, 4) Občanskou nauku, 5) Hudební obor / hra na nástroj. Všichni působí na škole již nejméně 10 let a jsou zkušenými učiteli. Jejich odpovědi se lišily podle specifík předmětů. Nejčastěji uváděli:

- Preferuji pozitivní hodnocení (jakmile je to možné, chválím i slovně) - všichni
- Neopomenu vysvětlit, proč právě takto hodnotím – 4x,
- Žák musí v mém hodnocení cítit můj zájem o něj – všichni,

- Snažím se, aby se obávali negativního hodnocení („Damoklův meč“ špatné známky mi funguje jako stimul) – 3x,
- Závažnější hodnocení provádíme ve společné diskusi – 2x
- Hodnotím spravedlivě – tj. „transparentně“ (tím ale mínili průměr známek – sami studenti to tak údajně chtějí, vyhovuje jim to) – 3x,
- Společně analyzujeme výkon (obsahová analýza), hledáme klady a zápory -1x

Výpovědi učitelů jsem použila spíše pro doplnění – jako pohled „z druhé strany“. Učitelé mi sdělovali, sami postupují ve své praxi. Je třeba ovšem počítat s tím, že učitelé velmi dobře vědí, jak by hodnocení mělo z hlediska motivace vypadat, takže jejich výpovědi jsou tím jistě poznamenány. Přesto se domnívám, že v podmínkách naší školy, kde převládá individuální forma vyučování, je pravděpodobné, že výpovědi učitelů – kolegů se budou blížit skutečnosti.

#### e) SPOLEČNÝ ÚKOL pro žáky celé třídy:

Zadání: Pozitivní zpětná vazba.

Vybraný žák bude ústně zkoušen z uceleného obsáhlejšího bloku učiva. Ostatní se také dobře připraví, tak aby látku uměli. *Jejich úkolem bude sledovat pozorně zkoušení a poté zhodnotit spolužákův výkon, **ale tak, aby mu to pomohlo**.* Ale to neznamena hodnotit jen pozitivně, chválit.

2. Na tomto úkolu přijali účast studenti 4. ročníku konzervatoře celkem 19 a vyučující předmětu Dějiny hudby. Ke zkoušení byla vybrána etapa klasicismu, tzv. „první vídeňská škola“ (podle samotných studentů poměrně snadná, přehledná látka).

3. Průběh: Zkoušení trvalo cca 20 min. (delší není v souladu s hygienickou normou).

Zkoušející se snažila zůstat neutrální, vůbec se nevyjadřovat hodnotícím způsobem – sama to označila za nesnadné „vyřazení z role“.

*Hodnocení vyjádřená spolužáky* (hodnotící jsou označeni písmeny):

A: Nebylo to špatné, docela ti to šlo... (příliš obecné, skoro nic nesděluje),

B: Říkal jsi to přehledně, dobře sis to uspořádal v hlavě... (dobré),

C: Je vidět, že tu hudbu máš rád, ještě je potřeba víc vědět o skladatelích...(o kterém a co konkrétně nespecifikováno),

D: Všechno důležité řekl, mělo to hlavu a patu, ale vypadalo to jako odříkané ze sešitu - skoro doslova,

B: Nesouhlasím, říkal to i vlastními slovy,

F: O skladatelích jsi věděl vlastně všechno, jen to chtělo možná víc říct o klasicismu, o charakteru hudby,

E: Ano, umí se vyjadřovat (výzva, aby nekomunikovali mezi sebou, ale říkali vše přímo jemu),

C: Ty skladatele bych jmenoval v tom pořadí, jak přicházeli, časově to uspořádat,

A: Můžeme společně udělat „časovou přímku“ a dosadit tam skladatele, události a tak...,

G: Ještě by mohl třeba říct, co sám hrál a o té skladbě něco bližšího, aby mohl ukázat svůj vlastní zájem („něco ze sebe“) a nehodnotilo se jen to, jestli řekl, co je v učebnici,

F: To by bylo dobr(ý), ale to sem nepatří,

B: Tak by se to mělo zavést – každý by řekl něco ze zkušenosti nebo třeba i z filmu (pozn.: žák má na mysli Formanův film Amadeus),

D: Vůbec nejsme jednotní, tak z toho on nic nemá

V této chvíli uplynul vymezený čas – hodnocení byla zpočátku rozpačitá, vytvářely se časové proluky. Zúčastnění se shodli na tom, že:

- jim není jasné, v čem spočívá pomoc a podpora při záporném a v čem při kladném hodnocení,
- není snadné hodnotit tak, aby to nevyznělo kriticky

### **Závěry:**

První hypotéza: „*Motivační hodnotu má pro žáky takové hodnocení, kterého se mohou sami aktivně účastnit*“ se v tomto výzkumu nepotvrdila; metoda e) ukázala, že žákům chybí kompetence k rozhodování, objevovaly se rozpaky, problémy s formulováním posudků výkonu. Ukazuje se, že žáci potřebují pro získání schopností hodnotit sebe nebo druhé

doprovázení učitele (postupné fáze popsány v kapitole 3.3). Z doplňujícího rozhovoru s učiteli - d) vyplývá, že ke spolupráci na hodnocení žáky nezvou, považují je za svou doménu.

Druhá hypotéza: „*Motivační hodnotu má pro žáky takové hodnocení, při kterém učitel analyzuje výkon žáka*“ se spíše potvrdila – prakticky ve všech výsledcích se objevují výroky, z nichž vyplývá potřeba rozboru výkonu, vysvětlení, komentář ke klasifikaci. Rovněž učitelé potvrdili, že tuto zásadu do své praxe zavedli.

Třetí hypotéza: „*Žáci chápou jako pomoc v učení jen některé způsoby hodnocení*“ se potvrdila, i když trochu překvapivě – z výsledků b) vyplývá, že žáci preferují klasifikaci známkovací stupnicí. Dále z některých tezí v c) a e) je možné vyvodit, že jako pomoc (podporu) je považováno takové hodnocení, které ulehčuje průběh náročné zkoušky.

Z výsledků dotazníku vyplývá, že žáci považují obecně hodnocení ve škole za důležité, ale zároveň je pro ně velmi často zdrojem stresu – takového, který není mobilizujícím faktorem, nestimuluje k aktivitě s očekáváním pozitivního výsledku, ale spíše ochromuje mentální funkce a vyvolává obranné reakce.

## **Závěr**

Pojetí hodnocení se podílí na formování postoje ke studiu a ke vzdělání celkově. Zakořeněná negativní zkušenost se školním hodnocením nemotivuje jedince, aby se po skončení určitého studijního cyklu dál vzdělával. Především sumativní hodnocení nemá být (koncipováno) vnímáno jako záporná sankce, ale jako závěrečné posouzení vzdělávací etapy s predikcí budoucí perspektivy. Pozitivní bilance může nasměrovat člověka k dalšímu studiu, event. k celoživotnímu vzdělávání. Právě hodnocení může být faktorem, který brzdí poznávání tím, že prožitek úspěchu je nedostupný. Trvalý neúspěch se stává velkým problémem – dochází postupně k odsunutí školního učení mimo okruh životních priorit. Motivace ke školním činnostem je pak velice ztížená, vlastně téměř nemožná. Takto demotivovaný žák – ačkoli denně chodí do školy – není takřka vůbec ovlivněn hodnotným poznáváním, ani výchovným působením. Níže uvádím soubor doporučení jako shrnutí náplně této práce.

### **Résumé motivačního působení**

- aspekty hodnocení s negativními dopady proměňovat tak, aby jejich záporné působení bylo zeslabeno (příp. sloužily k prospěchu, k podpoře učení),
- umět pracovat s chybou ve výuce – vytvořit z chyby pomůcku názorného vyučování, ukázat žákům, jak může chyba vést k odhalení správného postupu. Chybné řešení tím bude překvalifikováno na přirozenou součást učení,
- citlivě přistupovat k atribuci příčin zejména při selhávání žáka; zabránit frustraci pramenící z pocitu trvalé neúspěšnosti,
- podchytit zájmovou oblast žáka (zjistit zájmy a – pokud je to možné – včlenit do výuky, každý úspěch zpevňovat pochvalou),
- podporovat autonomii žáka při školních činnostech – dát možnost volby samostatné aktivity, prostor pro sebehodnocení,
- preferencí pozitivního hodnocení dát žákům více prožitků úspěchu; postupně vytvářet kladný vztah ke školním činnostem (k předmětu samotnému), a tím si

připravit možnosti zvyšovat nároky ve výuce (motivace zvyšuje schopnost snášet zátěž, aktivuje sféru volných vlastností pro překonávání překážek

- zvažovat sankce – nejen tresty, ale i odměny mohou být kontraproduktivní – v případě, že způsobí tzv. naučenou neschopnost,
- nehodnotit jen výsledky, ale i postupy, strategie, způsoby dosahování cíle, zaměřit se na učební styl žáka – zejména eliminovat povrchný přístup a utilitární učební strategie,
- být citlivý – zpětnou vazbu nejen poskytovat, ale také přijímat od žáků – vnímat signály – mírnit mylnou a „nešťastnou“ atribuci,
- respektovat obecné základní pravidlo motivace: V rámci pracovních (učebních) náplní lidé (žáci) přijmou náročné/nezáživné povinnosti, pokud mezi činnostmi bude alespoň jedna, která odpovídá jejich směřování motivace (vykonávají ji rádi); pouze v tom případě je šance, že splní všechny povinnosti, protože se mohou těšit na svou oblíbenou oblast působnosti.

## **POZNÁMKY**

- 1) D. Čábalová (2011, s. 163) uvádí sadu tezí pro sebereflexi učitele ke kvalitě hodnotících činností.
- 2) Hierarchie potřeb je uspořádána podle *naléhavosti*. Teprve v případě, že jsou uspokojeny elementární potřeby – fyziologické a potřeba bezpečí (jistoty), nastupují ty, které jsou na vyšších stupních – potřeby podnětů z okolí, sociálního kontaktu, sebeúcty a seberealizace, potřeby poznávání a estetické. V *situaci nepřiměřené zátěže* budou tedy aktualizovány základní potřeby na úkor potřeb výkonových, které jsou ale nepostradatelné při školních činnostech. Navíc zpravidla není možné ve škole z takových situací uniknout. Takže – kromě toho, že bude oslaben výkon – mohou být nastartovány reakce na obranu psychiky nebo maladaptivní mechanismy.
- 3) Rodičovská autorita, způsob výchovy – zejména v parametrech řízení+kontrola a pozitivní přijetí (kladné emoce). Mají vliv na školní činnosti – pokud jde o píli (svědomitost) a stabilitu. Další charakteristiky rodičovské výchovy – např. pedantická, zavrhuující, projektující aj. mají dopad především na sebevědomí (sebedůvěru).

## **POUŽITÁ LITERATURA**

- Čábalová, D. Pedagogika. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0
- Čapek, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4
- Čapek, R. Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0
- Doulík, P. Škoda, J. Cvičebnice didaktiky. Ústí n. L.: UJEP, 2010 ([www.pf.ujep.cz/](http://www.pf.ujep.cz/)), ([www.cvicebnice.ujep.cz](http://www.cvicebnice.ujep.cz)).
- Doulík, P. Škoda, J. Metody efektivního učení a vyučování. Ústí nad Labem, UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-059-4
- Fontana, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4
- Gillernová, I., kol. Slovník základních pojmů psychologie. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2
- Helus, Z. Vyznat se v dětech. Praha: SPN, 1987.
- Hrabal, V. a kol. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-23487-9
- Hrabal, V. – Pavelková, I. Jaký jsem učitel. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8
- Hrabal, V. Pavelková, I. Školní výkonová motivace žáků. Praha: NÚOV, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7
- Kolář, Z. Objektivní a subjektivní hodnocení ve škole. In: Vališová, A., kol. Historie a perspektivy didaktického myšlení. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0914-2
- Kolář, Z. – Vališová, A. Analýza vyučování. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5
- Kolář, Z. – Šikulová, R. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6
- Kolektiv autorů: Projekt NEMES „Svoboda ve vzdělání a česká škola“, 2. část. Praha: Karolinum, 1993. In: Výchova a vzdělání, roč. 1, 1990-1991, s. 189-212
- Kosíková, V. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1
- Košťálová, H. , kol. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7
- Kratochvílová, J. Hodnocení a sebehodnocení. In: Horká, H., kol. Studie ze školní pedagogiky. Brno: MU, 2009. ISBN 987-80-210-4859-1



- Lukášová, H. Kvalita života dětí a didaktika. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8
- Mareš, J. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7
- Mareš, J. – Křivohlavý, J. Komunikace ve škole. Brno: MU, 1995. ISBN
- MIčák, Z. Psychická zátěž u dětí základní školy. Ostrava: UO, 1999. ISBN 80-7042-543-1
- Nakonečný, M. Lexikon psychologie. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X
- Nakonečný, M. motivace lidského chování. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7
- Pelikán, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava: Amosium, 1995.
- Pelikán, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum, 1998.
- Plamínek, J. Tajemství motivace. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1991-7
- Prunner, P. a kol. Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. Plzeň: ZU 2003. ISBN 80-7082-979-6.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál 1995.
- Rheinberg, F. Man, F. Mareš, J. Ovlivňování učební motivace. In: PEDAGOGIKA, roč. LI. 2001, s. 155-177.
- Slavík, J. Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9
- Šikulová, R. Rozvíjení hodnotící kompetence u žáků primární školy. In: Wedlichová, I. a kol. Pedagogicko-psychologické přístupy a strategie v práci se žáky primárního vzdělávání. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-316-8
- Vacínová, M. Langová, M. Kapitoly z psychologie učení a výchovy. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-42-6
- Vašátková, D. Vybraná témata pedagogické psychologie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007.
- Wágnerová, M. Náročnost učitelské profese z hlediska klinického psychologa. In: Výchova a vzdělání. 1.roč., 1990-1991, s. 196 – 198. Praha: Karolinum, 1993

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum